



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

KRISSIANE MARQUES DA SILVA

**A SALA DE AULA E O ENSINO DE HISTÓRIA:  
DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

BRASÍLIA/ DF

2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

KRISSIANE MARQUES DA SILVA

**A SALA DE AULA E O ENSINO DE HISTÓRIA:  
DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Renísia Cristina Garcia Filice

BRASÍLIA/ DF

2013

SILVA, Krissiane M. da. A sala de aula e o ensino de História: diálogos necessários para uma educação das relações étnico-raciais/ Krissiane Marques da Silva. – Brasília/DF, 2013. 82p.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.

Orientadora: Doutora Renísia Cristina Garcia Filice.

1. Artigo 26-A. 2. Livro Didático. 3. Políticas Antirracista. 4. Educação das Relações Étnico-Raciais.

# **A SALA DE AULA E O ENSINO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

**KRISSIANE MARQUES DA SILVA**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da  
Menção parcial e insubstituível para a obtenção do título de  
Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renísia Cristina Garcia Filice  
Orientadora – Faculdade de Educação – FE/UnB

---

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva  
Membro titular – Departamento de História/ UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz  
Membro titular – Faculdade de Educação –FE/UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Membro suplente – Faculdade de Educação – FE/UnB

*Dedico as minhas duas amadas, minha mãe e irmã.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha mãe. A mulher que mais amo nesta vida e, que sempre esteve e está ao meu lado. Não há palavras que expressem a minha gratidão, respeito e amor. Obrigada pelo parto doloroso que me trouxe ao mundo, pelas noites mal dormidas, pelos perigos da vida que enfrentou para criar duas filhas, por todos os sacrifícios e abdições que uma mãe jovem faz ao ter a responsabilidade de duas vidas em suas mãos. Obrigada pelos valores a mim transmitidos, pela educação, pelo amor e por acreditar em mim.

Ao meu pai que, mesmo diante de nossas divergências e distância, agradeço os seus ensinamentos. Ensinamentos que nunca, infelizmente, aprendi em banco de escola. Sabedoria de um homem negro que, sempre, enfrentou as adversidades da vida, ao sair de casa pela manhã e regressar ao entardecer do dia com a cabeça erguida. Obrigada pai pela consciência negra.

A minha querida irmã mais velha. A menina sensível, inteligente e generosa que sempre cuidou de mim, mesmo quando só havia idade para brincar. Agradeço pelo exemplo que sempre foi e é pra mim. Agradeço às brincadeiras de infância, aos cuidados prestados a mim durante nossas refeições na creche, as aulas de reforço, a paciência de conviver com uma irmã muito impaciente e a todo o amor e apoio.

A minha riqueza, que a dezessete anos só me traz alegria. Obrigada, Pink, por fazer parte da minha vida desde a infância. E, que Deus te proporcione anos de vida saudáveis para que possamos estar juntas.

Agradeço as minhas três avós Laudília, Andreza e Ana e a minha bisavó (in memoriam).

Agradeço aos meus amigos de infância Sávio e Karolina que fizeram parte de uma infância muito feliz e que guardo as melhores lembranças.

A todos/as queridos/as amigos/as dos tempos de escola. Em especial a amizade de Sílvia Nogueira, amiga do peito que sempre me acompanhou nesta vida e que divide comigo as memórias de nossa adolescência. Obrigada por está sempre por perto.

A Taíla Albuquerque minha amiga, confidente e companheira. Agradeço todo o apoio e amizade.

Obrigada a Lili Cavalcante que, ao longo de nossa amizade sempre se demonstrou uma grande amiga. Agradeço a paciência incansável e a amizade sincera.

Agradeço aos amigos e amigas que conheci durante os anos no cursinho pré-vestibular e que tenho a honra de desfrutar da amizade de cada um até hoje. Obrigada pelos grupos de estudos, as incansáveis horas na monitoria, pelas brincadeiras, pelos choros e principalmente pelo ombro amigo nos momentos de reprovação nos vestibulares na Universidade de Brasília. Um agradecimento especial a Shátylla, um exemplo de esforço e dedicação.

A Carla Geovana, Alana e Adriele que foram minhas amigas-parceiras durante toda a caminhada da graduação. Valeu pela amizade e foça. A UnB não seria a mesma sem vocês. Agradeço a Thamisa, a parceria da Brunninha e a todos/as amigos/as que conheci na Pedagogia.

Agradeço as professoras doutoras Eliane Cavalleiro e Denise Botelho que sempre foram exemplos de sabedoria e profissionais.

A professora doutora Renísia Cristina Garcia Filice agradeço imensamente as suas orientações ao longo destes dois anos. Obrigada pela paciência e dedicação em me orientar. Agradeço toda a sabedoria transmitida, as aulas de Ensino de História, o seu exemplo como professora e a confiança a mim depositada. Muito obrigada, profa.

Agradeço ao grupo Afroatitude que esteve comigo durante toda a jornada da graduação. Obrigada a todos/as bolsistas e coordenadoras que passaram pela história do grupo. Valeu o acolhimento e fortalecimento identitário enquanto grupo de cotista de estudantes negros e negras.

E, por fim, não menos importante agradeço a todos/as professores/as e estudantes que lutaram por uma universidade mais equânime. Que travaram incansáveis batalhas pela implementação das cotas raciais no âmbito da universidade e, consequentemente na luta por uma instituição que reconhecesse, a nós, o direito enquanto estudantes negros/as de ocuparmos, também, os bancos da Universidade de Brasília.

A todos/as muito obrigada!

*“Eu entendi seu livro, eu entendi sua língua  
agora minha língua, minha rima eu faço (...)  
minha história é outra, eu to rebobinando a fita!”*

*(Ellen Oléria, Antiga poesia)*



## RESUMO

A pesquisa possibilita diálogos necessários sobre os avanços e limites das políticas educacionais na implementação do art. 26-A da LDBEN/96, a qual visa a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. Nos propusemos a analisar dois livros didáticos de História, do 5º ano do Ensino Fundamental com base nos critérios de seleção estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD e apresentados no Guia do Livro Didáticos, que são usados nas escolas para a escolha do livro didático a ser utilizados durante o ano letivo. E, no intuito de verificar, empiricamente, como se dava a utilização do livro didático de História em sala de aula, houve o acompanhamento de uma turma do 5º ano, de uma Escola Classe da Ceilandia/DF, pelo período de um ano, que resultou na descoberta e acompanhamento de uma prática pedagógica antirracista. O projeto intitulado “Africanidade”, como alternativa aos limites apresentados pelo livro didático de História, nos provocou a averiguar como ocorre a socialização entre os diferentes grupos étnico-raciais em sala de aula e se há a interferência ou não do projeto nas relações raciais e sociais estabelecidas e em situações de preconceito e discriminação racial.

No que se refere ao livro didático concluímos que, apesar do material ser submetido aos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD ainda apresenta, em sua leitura, situações de preconceito racial, naturalização da escravidão e normatização da cultura branca. Em relação ao “Africanidade” percebemos que o projeto está personalizado na figura do professor-idealizador do mesmo e, a escola ao se distanciar do desenvolvimento e concretização do projeto legitima as fragilidades em implementar o conteúdo do art. 26-A, bem como cumprir com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Palavras-chaves: Artigo 26-A; Livro Didático; Políticas Antirracistas; Educação das Relações Étnico-Raciais.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão Técnico e do Livro Didático

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT – Grupo de Trabalho

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU- Movimento Negro Unificado

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PLID – Programa do Livro Didático

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

ProIC – Programa de Iniciação Científica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

TEN – Teatro Experimental do Negro

UnB – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

Memorial .....	14
Considerações iniciais .....	18
1. Relevância do tema .....	18
2. Percurso metodológico da pesquisa .....	22
Capítulo 1 – Políticas educacionais afirmativas e as demandas do movimento negro.....	27
1.1. A luta negra por políticas educacionais.....	26
Capítulo 2 – Ensino de História e Políticas Educacionais .....	35
2.1. Reflexões sobre o ensino de História.....	36
2.2. O art. 26-A na Política Nacional do Livro Didático .....	37
2.3. A temática racial nos Guias do Livros Didático .....	39
2.4. O artigo 26-A no livro didático de História .....	40
2.5. O livro didático e a Educação antirracista possível .....	40
2.6. Análise de dois livros didáticos de História .....	43
2.6.1. Primeiro Livro: Coleção Pensar e Viver .....	44
2.6.2. Segundo Livro: Coleção Aprendendo Sempre .....	48
Capítulo 3- Projeto Africanidade .....	52
3.1. A escola .....	52
3.2. O Projeto Africanidade: a cor do zumbido .....	52
3.3. O Projeto Chocolate Literário .....	54
3.4. Ações pedagógicas do projeto Africanidade .....	54
3.5. Africanidade versus Chocolate Literário: a questão racial na cultura escolar .....	56
3.6. O Projeto Político Pedagógico e o Africanidade .....	58
3.7. Os/as alunos/as – Percepções sobre o Projeto Africanidade .....	61
3.7.1. Perfil dos/as alunos/as .....	61
3.7.2. Sobre as atividades e os resultados esperados .....	64
3.8. Perspectivas a partir do projeto Africanidade .....	66
3.9. Lugar de aprender: a sala de aula ou quadra esportiva?.....	66
3.10. A quadra esportiva .....	69
Considerações finais .....	71

Referências bibliográficas .....	73
Anexos .....	77
Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos/as .....	77
Anexo 2 – Peça teatral adaptada “Meu Boi Bonito” .....	78
Anexo 3 – Projeto Chocolate Literário – 2010 .....	80
Anexo 4 – Projeto Africanidade: a cor do zumbido 2009/2010 .....	82

## Memorial

Resgatar as memórias da vida escolar é um exercício de múltiplos sentimentos. As minhas experiências escolares sempre marcaram muito a minha vida, já que os principais ritos de passagens estão conectados às vivências escolares, o que inclui as conquistas, decepções, escolhas e as amizades.

O primeiro contato formal que tive com a escola foi aos meus cinco anos de idade, quando comecei a estudar na Escola Classe 30 de Taguatinga Norte/DF, lugar onde nasci e cresci. Cursei da Educação Infantil até o quinto ano do Ensino Fundamental, antiga quarta-série, no período matutino. Nesta época morava próximo à escola, diferença de duas quadras, mesmo assim acordava bem cedo, às vezes, ainda com o céu escuro, pois tinha pavor em chegar atrasada.

Do “30”, como me refiro a minha primeira escola, guardo boas lembranças. Nesta fase, Margarete, Maria José, Eliete e Vânia foram minhas professoras das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, respectivamente. A minha primeira professora da alfabetização foi a Tia Margarete, uma mulher em torno dos trinta anos de idade, branca, estatura baixa, gordinha e com cabelos pretos volumosos, com um corte à moda dos anos 1990. Já a Tia Maria José era negra, alta, usava óculos de grau, suas mãos eram macias, sempre com o esmalte impecável de tons claros, lembro-me bem, pois prestava atenção em suas mãos enquanto corrigia meu caderno. Tive um bom relacionamento com ambas as professoras.

Ao contrário dos laços afetivos que construí com as professoras das 1ª e 2ª séries, as subsequentes foram experiências um tanto negativas. Tive conflitos com a professora da terceira série que sempre chamava minha atenção em sala de aula, a julgar como mau comportamento, mesmo que tais atitudes fossem realizadas na coletividade com meus demais amigos de classe. Diante disso, me esforçava ao máximo na tentativa de ganhar um elogio no caderno e conseguir o fim das advertências orais durante as aulas. Todas as atitudes foram em vão, pois o afeto nunca nasceria daquela conflituosa relação. Quanto à professora da quarta série, recordo de uma relação distante que também se estabelecia com meus os/as demais colegas.

A Karol e o Sávio são dois amigos/as de infância bastante especiais, nos conhecemos na segunda série, ainda na Escola 30. As boas e más recordações, bem como as traquinagens de criança foram compartilhadas com eles, das experiências ficaram as conversas saudosistas que temos hoje quando nos encontramos. Reestabelecemos uma relação mais próxima há alguns anos atrás.

Em 1999, assim que concluí a quarta série, minha família se mudou de Taguatinga Norte para Taguatinga Sul, isso fez com que perdesse o vínculo com meus amigos/as de infância. Assim, a partir do ano 2000 várias mudanças ocorreram na minha vida, como a nova casa, novos amigos, novos conflitos com a adolescência e a nova escola.

A segunda fase do Ensino Fundamental foi cursada no Centro de Ensino Fundamental 03 de Taguatinga Sul. Lembro-me que, gostava muito das disciplinas de História, Artes e Geografia. Algumas das professoras marcantes dessa fase foram a Mazé, de História, e a Beth, de Geografia. O gosto por algumas disciplinas, às vezes, se dava não pela matéria, mas na personificação da figura da professora. Quanto aos/as amigos/as, a maioria me acompanhou na mudança de escola, do Ensino Fundamental para o Médio.

No ano de 2004, iniciei o Ensino Médio no Centro Educacional 02 de Taguatinga Sul. Desta época guardo boas, longas e verdadeiras amizades. Em relação às disciplinas, continuei as preferências em História, Artes e, também em Sociologia, uma disciplina nova pra mim, mas que tinha muito gosto em estudar. Quanto aos/as professores/as, eu nutria um sentimento de admiração pela professora de Química, a única professora negra da escola, uma jovem mulher formada pela UnB, serviu-me de grande exemplo e identificação.

Ao término do Ensino Médio e com a reprovação no Programa de Avaliação Seriada/PAS/UnB dei início, em 2007, a uma dura jornada de estudos até alcançar a aprovação no vestibular para o curso de Pedagogia, no segundo semestre de 2008.

Ingressei à universidade por meio do sistema de cotas para negros/as. Desde o meu primeiro semestre passei a integrar o Programa Afroatitude/UnB que tinha como objetivo fomentar pesquisas de Iniciação Científica e ações de extensão de alunos/as cotistas. Elegi a pesquisa como atividade que desenvolvi no Programa Afroatitude.

A minha rotina na universidade, a partir do terceiro semestre do curso de Pedagogia, foi marcada por uma dupla jornada. Fora da universidade cumpria com a responsabilidade do estágio remunerado, no qual era necessário para o meu auxílio financeiro nos estudos, mais do que a experiência profissional. E, dentro da universidade me dividia para vivenciar o que a mesma me oferecia no pouco tempo que restava-me para ela.

Para além da grade curricular do semestre, eu participava das reuniões semanais do grupo Afroatitude e do GEPPHERG - Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero, bem como desenvolvia pesquisa dentro do Programa de Iniciação Científica/PIC e participava de encontros acadêmicos, seminários, fóruns e congressos em Brasília ou fora da cidade com apresentação dos resultados da

pesquisa de PIC, que foram realizadas sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renísia Cristina Garcia Filice, da Faculdade de Educação/FE.

Na Faculdade de Educação, dentre todo o corpo docente, três professoras em especial foram tocantes durante minha caminhada na Educação. A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Eliane Cavalleiro, que me recebeu com muito carinho no meu primeiro semestre e foi uma colaboradora para a escolha do meu sujeito de pesquisa. Outra foi a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Denise Botelho com quem cursei a disciplina Organização da Educação Brasileira, bem como seus projetos e mini-cursos da semana de extensão. A terceira e muito importante parceira foi a minha professora-orientadora Renísia Filice com quem muito aprendi e venho aprendendo diariamente com toda sua sabedoria e competência.

A todas devo o meu conhecimento sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, área eleita para desenvolver meus estudos no campo da Educação. Essas queridas professoras são verdadeiros espelhos de intelectuais negras engajadas politicamente, que se afirmam como presenças negras intelectuais, no universo acadêmico e, que com seus exemplos de vida, sabedoria e postura profissional me encorajam a permanecer neste mundo estranho conhecido como universidade, que insiste em nos enxergar como corpos estranhos (bell hooks, *Black Women*).

Tomando como base a leitura dos estudos de vários/as intelectuais negros/as, bem como das três professoras acima citadas sobre a importância de se construir uma sociedade mais equânime, em que as políticas possam garantir condições mais iguais e, consequentemente, materiais para os sujeitos historicamente marginalizados, tracei meu sujeito de pesquisa: a população negra no espaço escolar. Decidi pesquisar, primeiramente, a representação qualitativa da população negra no livro didático de História do quinto ano do Ensino Fundamental, bem como, a avaliação do Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático/ PNLD sobre esses livros, no que diz respeito às abordagens sobre a implementação da lei 10.639/03, que aponta a obrigatoriedade da História da África e Afrobrasileira e, posteriormente, como esses livros eram utilizados em sala de aula.

Ao acompanhar uma turma de uma Escola Classe na Ceilândia, com o intuito de averiguar como era utilizado o livro de Histórias durante as aulas, conheci um projeto didático-pedagógico que visava à prática da lei 10.639/03. E, dos resultados deste primeiro estudo, senti-me provocada a continuar pesquisando.

Diante deste sentimento, prossegui com meu trabalho de Iniciação Científica que aconteceu paralelo à realização e Projeto IV, disciplina de estágio supervisionado do currículo



de graduação em Pedagogia, sob orientação da professora Renísia Filice. Deste modo, acompanhei a referida prática pedagógica que reforçava os aspectos positivos da Cultura Africana e Afrobrasileira por meio das Artes Plásticas, Teatro, Literatura Infanto-juvenil e História, que culminou na concretização do meu segundo artigo do Programa de Iniciação Científica.

Atualmente, consigo perceber o significado do caminho traçado e das escolhas realizadas durante a graduação. As minhas ações como estudante nunca foram apenas meras ações, todas as escolhas sempre foram embutidas de simbologias. A própria escolha e relacionamento com o meu sujeito de pesquisa, nada mais é do que, a mudança que eu almejo ver mundo, seja no mundo do trabalho, da saúde, da educação e tantos outros.

Nas minhas memórias de infância, guardo uma criança negra que amava ir à escola, acordar cedo e colocar o uniforme faziam parte de um ritual prazeroso para mim. Mas também recordo-me de todo o esforço que empenhava para ser reconhecida pelas professoras, receber elogios e obter o respeito dos colegas. Esta criança, que hoje só existe em minhas memórias, ainda está em inúmeras salas de aulas na busca pelo reconhecimento, por seus espelhos, mas espelhos verdadeiramente iguais a sua imagem e na procura de outra História, uma história que a contemple positivamente e, não a coloque no papel eterno e na naturalização de objeto do colonialismo brasileiro.

Finalizo este memorial afirmando o meu compromisso como educadora na luta por uma educação antirracista. Uma educação em que, todas as crianças e jovens possam visualizar e encontrar as Histórias e Culturas do seu pertencimento étnico-racial nas escolas sejam elas formais ou informais, ou seja, que todos/as tenham o direito de encontrar seus espelhos.

## **Considerações Iniciais**

A presente pesquisa analisou a implementação do art. 26-A, da LDB 9394/96, alterado pela Lei 10.639/2003, no contexto da sala de aula, especificamente, o ensino de História. Considerando-se diferentes suportes teóricos que versam sobre a invisibilidade que reina na historiografia brasileira acerca da participação política da população negra na Constituição da nação, bem como os registros estatísticos que atestam a permanência da exclusão e discriminação racial, a despeito das conquistas adquiridas por meio de políticas públicas afirmativas que passaram a ser implementadas da década de 1990 em diante.

O objetivo geral é compreender a sala de aula como lugar de implementação do art. 26-A da LDBEN/96 em uma escola pública do Distrito Federal, avaliando dois livros didáticos de História e as impressões da uma prática pedagógica antirracista e seus impactos sobre a gestão escolar. E como objetivos específicos buscamos identificar como é transmitida a história, cultura e imagem dos/as negros/as nos livros didáticos; avaliar se há linguagem e imagem racistas em relação ao negro no conteúdo do livro, além de identificar e compreender nas ações pedagógicas de dois projetos escolares realizados numa escola da Ceilândia referente a implementação do art. 26-A da LDBEN.

O percurso metodológico foi longo, visto que foi realizado durante dois anos de 2010 a 2012, e em diferentes contextos. Partimos da análise de livros didáticos de História tendo como parâmetro o Programa Nacional do Livro Didático/ PNLD e as orientações do Guia do Livro Didático. Como nosso objetivo era avaliar a implementação da lei 10.639/03, que tem como eixo a temática racial, nos embasamos também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Outro percurso desencadeado após a análise do livro foi a observação em sala de aula, de seus impactos na prática pedagógica do professor-regente, de uma Escola Classe da Ceilândia. Com esta observação, que se desenrolou em um semestre, identificamos que a sala de aula é sim lugar de produção do conhecimento, e que, professores/as, a despeito dos limites impostos pelos recursos didáticos aprovados e indicados pelo Ministério da Educação/MEC, criam alternativas de ministrar os conteúdos determinados pela lei 10.639/2003.

Neste sentido o Projeto “Africanidade: a cor do zumbido” e o projeto “Chocolate Literário”, se apresentaram no contexto como um campo extremamente rico de análise.

As contradições, limites, avanços e possibilidades que envolvem a implementação de uma lei foi controversa, considerando que no Brasil, muitos ainda não reconhecem sua importância, se faz notar.

O ensino de História é um campo profícuo para forjar novas relações sociais, raciais e de gênero, todavia o campo da pesquisa também nos mostrou que, elementos externos, históricos, da discriminação e do preconceito interferem na prática do professor. Sendo, contraditoriamente, o que o impulsionaria a lutar em favor de uma sociedade mais democrática, e também emperra que novas relações sejam estabelecidas.

Este estudo convida a um mergulho em sala de aula, tendo como parâmetro de análise o ensino de História especificamente, a abordagem da temática racial. De outra parte, exige que transitemos na interface entre ensino de História, Políticas Públicas e Relações Raciais.

## **1. Relevância do tema**

Ao olhar historicamente a população negra do Brasil hoje e na tentativa de compreender as desigualdades de raça e classe entre negros e brancos remetemo-nos ao período escravista e pós-abolicionista, entre o Império e a República. A busca pela liberdade de homens, mulheres, crianças e idosos escravizados não veio acompanhada por políticas de reparação e dano social a essa população.

De acordo com Fonseca (2001, p. 28-31) entre o período de 1871, ano de aprovação da Lei do Ventre Livre e 1888, com a abolição da escravidão no Brasil, o que se apresentou no cenário político do país foi a negligência para com a população negra. No campo da educação, o que se percebe é a história de exclusão dessa população frente à educação formal com vistas à instrução em leitura e letramento, ou seja, ao desenvolvimento intelectual desses sujeitos. Neste período, o impacto da Lei do Ventre Livre<sup>1</sup> inseriu na esfera organizacional do país, as discussões sobre a educação dos filhos das escravizadas que nascessem após 1871. Mesmo diante dos debates legislativos quanto ao assunto, o interesse em manter os moldes escravistas encaminhou, no máximo, as concretizações de leis abolicionistas disfarçadas (Fonseca, 2001, p. 15 apud Mattoso, 1988). Com a omissão e negligência em implementar uma legislação que se responsabilizasse pela educação formal da população negra, infere-se que o Estado delegou

---

<sup>1</sup> Crianças nascidas após 28/09/1871 eram consideradas livres, mas deveriam permanecer até os oito anos sob a responsabilidade dos senhores de escravizados, ou seja, os senhores de suas mães. Atingindo a idade de oito anos, o senhor de suas mães tinha duas opções, a primeira, em criar a criança até os 21 anos e a segunda seria em entregar ao Estado a posse da criança em troca de seiscentos mil réis, onde o Estado deveria educar e criar as crianças. (Fonseca, 2001, p. 14-15).

a ela a exclusão a educação e, conseqüentemente, a marginalização social, ao sufocar a construção de políticas públicas. (Fonseca, 2001, p. 34).

A consequência da ausência de políticas públicas para a população negra resultou em um abismo social entre negros e não-negros, que se estende até a atualidade. Compreender e problematizar as ressignificações da exclusão racial ao longo dos anos significa pensar num Brasil que reproduz e mantém mecanismos das desigualdades perceptíveis na vida da população afro-brasileira em diversas áreas sociais, principalmente quando nos referimos a Educação. Exige também verificar, no campo da Educação, como o ensino de História em seus conteúdos e práticas tem ou não outras reflexões sobre a participação da população negra na História do país. De outra parte, a conexão da História do Brasil, do ensino de História e das políticas públicas, amplia e abre possibilidades de pensar outras formas cidadãs de participação social, bem como despertar nos/as alunos/as reflexões sobre ser negro/a e jovem numa estrutura capitalista desigual.

A constatação que a população negra teve pouco acesso em todos os seus níveis e modalidade de ensino, sendo escassos os bancos escolares destinados aos negros/as no ambiente educacional, agregado o fato de ingresso, considerável, de estudantes negros/as ocorrer, tardiamente, a partir da década de 1920, comprovada com dados estatísticos é mostrada na recorrente desigualdade de escolaridade entre jovens negros e brancos. Os/as brancos/as têm, em média 2,3 anos de estudos a mais que os negros, sendo que o mesmo acontece com há várias gerações<sup>2</sup>. Além desses elementos, por meio de uma revisão bibliográfica sobre a educação da população negra podemos constatar a invisibilidade dessa população e refletir sobre suas conexões com a construção da desigualdade racial e social no contexto da História da Educação brasileira e na própria História do Brasil, bem como no campo das políticas educacionais.

No campo da Educação podemos refletir sobre o processo de desigualdade no plano estrutural e simbólico (Silva, 2005, p.68). No plano estrutural, as estatísticas apresentadas por órgãos como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas/ IBGE, Programa Nacional de Amostras de Domicílios/PNAD e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Inep/Ipea dentre outras organizações contribuíram para que estudiosos/as traçassem a radiografia da desigualdade racial e social no Brasil. Constataram que, no ano 2003, a taxa de analfabetismo entre a população brasileira era de 7,1% para brancos, 16,9% para pretos e 16,8% pardos, sendo que na região Centro-Oeste 26,3% dos/as negros/as eram

---

<sup>2</sup> Ricardo Henriques, Desigualdade racial no Brasil: Evolução nas condições de vida na década de 1990.

analfabetos em comparação aos brancos com 6,9% (Garcia, 2007, p. 49). Outros dados foram deflagrados pelo “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009 – 2010”, em 2008, no que se refere aos anos de estudos entre a população maior de 15 anos de idade, os dados revelam que os homens brancos têm 8,2 anos de estudos, enquanto os negros têm 6,3 anos. Entre as mulheres negras, os anos de estudos são de 6,7 e para as brancas de 8,3 anos. (Paixão; Rosseto; Montovanele; Carvano, 2010). No que tange ao plano simbólico, em análises do contexto educacional evidenciam-se as formas de tratamentos diferenciados para as crianças e jovens negros. Portanto, “em escolas determinadas, professores apresentaram uma visão predominantemente estereotipada a respeito dos alunos, dificuldade em lidar com a heterogeneidade de raça e de classe e reforço da crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis” (Silva, 2005 apud Hasenbalg, 1987, p. 73).

E é por meio da comparação entre o plano simbólico e a desigualdade racial constatada no plano estrutural à luz das taxas de evasão e atendimento a população negra, que constata-se que o sistema educacional brasileiro perpetua a cultura do racismo, por meio de práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas causando a crianças e a juventude negra um quadro grave no desenvolvimento emocional e cognitivo (Cavalleiro, 2005, p. 68).

Historicamente, a população negra entende a educação como o caminho para a mobilidade social. O Movimento Negro se posicionou mais politicamente organizado contra a discriminação racial nas décadas de 1970/1980, reivindicando a inserção dos negros e negras na educação formal, para que esses pudessem competir igualitariamente pelos espaços de poder da sociedade. A luta do Movimento Negro não se restringia apenas a inclusão da população negra nos sistemas de ensino, mas ao direito de uma educação que valorizasse esse segmento étnico-racial, para que os/as alunos/as pudessem conhecer e reconhecer-se dentro da história e cultura brasileira. Considerando que a educação tem privilegiado um pensamento eurocêntrico, voltada para um único segmento racial, o branco, em detrimento ao negro. Já em meados das décadas de 1930 e 1940 os grupos do Movimento Negro como a Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro e Associações antirracistas dentre outras formações, alfabetizavam a população negra. Consequentemente, outras reivindicações de caráter político emergiram como a busca por ações afirmativas que promovessem melhorias das condições de vida, de acesso e permanência em ambientes escolares, e na valorização do/a negro/a como sujeito social, transformador do processo histórico brasileiro.

Como parte desta dinâmica no ano de 2003 houve a criação e aprovação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394/96 da LDBEN/96 incorpora o artigo 26-A, essa obriga “o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2009). Em 2004, o Conselho Nacional de Educação/ CNE CNE/CP nº 03/2004 aprova as “Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” com orientações para a política de material didático e paradidáticos a serem elaborados pelo Ministério da Educação/ MEC e inserido no Programa Nacional do Livro Didático/ PNLD de 2010. Devendo considerar também conteúdos que abordem qualitativamente a população negra, bem como seus “valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos” (PCN’s, 2010, p. 29). Os conteúdos explícitos do art. 26-A da LDB/96, que deverão ser abordados nos livros didáticos.

Em resumo, torna-se obrigatório que haja dentro das escolas, referências positivas para que a criança negra possa (re)conhecer a sua história e cultura, podendo identificar-se com seu pertencimento étnico-racial. E que a criança não-negra tenha a possibilidade de enxergar e valorizar as contribuições dos/as negros/as na constituição da sociedade brasileira.

## **2. Percurso metodológico da pesquisa**

A presente pesquisa se desenvolveu em três fases: a primeira consistiu na análise de livros didáticos de História; a segunda foi a análise de uma prática pedagógica e, por último, a terceira fase buscou refletir teoricamente diante dos resultados alcançados na primeira e segunda fases fazendo as conexões necessárias entre os resultados obtidos em ambas.

Em 2009, iniciamos uma pesquisa pelo Programa de Iniciação Científica – ProIC/UnB do edital 2009/2010 intitulada “O artigo 26-A da LDBEN nos livros didáticos de História: uma análise sobre sua implementação”, onde investigamos em dois livros didáticos de História, do 5º ano, se contemplavam o contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana (DCN). Além disso, buscou-se avaliar como era transmitida a história, cultura e imagem dos negros nos referidos livros, tendo também como base a documentação pertinente à criação e implementação do Programa Nacional do Livro Didático/ PNLD, que formula os critérios e selecionam os livros aprovados pelo MEC. As coleções de livros didáticos aprovados estão disponibilizadas no Guia do Livro Didático, que contém as resenhas de cada coleção.

Em posse dessas informações, ainda na Fase I deste estudo, realizamos uma pesquisa de campo, numa Escola Classe localizada na Ceilândia/DF, para analisar os impactos, em sala de aula, das abordagens sobre a temática racial contida no livro didático de História. Esta

primeira fase da pesquisa se deu por meio da observação participante em que “o observador fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa” (Minayo, 2007, p. 70).

Dos resultados, obtivemos as considerações em que o conteúdo dos livros, a percepção da naturalização da escravidão, o fortalecimento do conceito de miscigenação e a presença do mito da democracia racial, e ainda, aspectos positivos vinculados aos brancos/as e os negativos, aos negros/as. Na fase I das observações em sala de aula, entendemos os impactos das fragilidades apresentadas pelo livro didático. Identificadas pelo educador, esse não utilizou do livro nas atividades escolares. O educador recorria a outros materiais didático-pedagógicos selecionados. Observamos que surgiram novos elementos que deviam ser investigados com mais aprofundamento após o resultado desta experiência. Assim, sentimos a necessidade da continuidade do estudo em fases seguintes.

Ainda na Fase I, tomamos conhecimento do projeto intitulado “Africanidade”, desenvolvido pelo professor-regente da sala observada e, diante disso demos continuidade ao estudo, para melhor investigar a prática pedagógica do projeto descoberto.

Este conjunto de ações nos levou a realizar a Fase II da pesquisa que foi dividida em dois percursos. Sendo o primeiro realizado durante a disciplina Projeto IV<sup>3</sup>, o estágio supervisionado do curso de Pedagogia que nos permitiu avaliar se o conteúdo e as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto “Africanidade” estavam em conformidade com o disposto no artigo 26-A da LDBEN/96 e com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e o segundo percurso foi referente à análise das observações feitas

---

<sup>3</sup> “Os Projetos (1,2,3,4,5) são espaços curriculares específicos do curso de Pedagogia cujo objetivo é permitir ao aluno desenvolver uma trajetória acadêmica vivencial prática e reflexiva de atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições ou espaços que desenvolvem ações pedagógicas, sendo que:

- Os projetos 1 e 2 tem como foco levar o aluno a refletir sobre o que é a Universidade e o ensino Universitário e o que é a Pedagogia.
- Projeto 3 (fases 1, 2 e 3) Orientado por um docente tendo oportunidade de conhecer espaços com diferentes modalidades de ensino e públicos (integração comunitária, pesquisa, observação e docência).
- Projeto 4 (fase 1 e 2) Corresponde ao estágio supervisionado, sendo composto de diferentes modalidades de trabalhos com prática docente realizadas pelo aluno em instituições escolares e não escolares.
- Projeto 5 corresponde ao Trabalho Final de Curso aprofunda o olhar de pesquisador encontrando as questões que o mobilizaram durante seu processo de formação”. (Projetos curriculares. Disponível em [www.fe.unb.br](http://www.fe.unb.br)).

durante o estágio supervisionado que culminou na escrita da segunda pesquisa de Iniciação Científica/ProIC edital 2010/2011.

O “Projeto IV – projetos Individualizados de Práticas Docentes”, na área de ensino de História e Educação para as Relações Étnico-raciais faz parte do currículo de graduação do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, que proporciona aos alunos/as desenvolver a prática supervisionada da docência. O objetivo desta prática é apresentar situações concretas do cotidiano escolar, especificamente, da sala de aula (EMENTA DA DISCIPLINA).

Durante a realização do estágio supervisionado, acompanhamos uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Classe da Ceilândia com o intuito de captar como ocorriam as interações sociais entre os sujeitos da pesquisa, alunos/as, professor e demais agentes da escola, bem como compreender como as ações desenvolvidas pelo projeto “Africanidade” no cotidiano escolar interferiam ou não nas relações raciais e sociais estabelecidas neste espaço educacional.

Para isso, foram realizadas 120 horas de carga horária da disciplina. Sendo que 30h foram destinadas aos encontros presenciais com a orientação, outras 30h de planejamento das aulas, elaborados sempre apontando para uma educação antirracista e 90h destinadas à vivência do campo. Houve uma subdivisão dessas 90h em 30h de observação e coleta de dados e 30h de regência de aula. Além disso, houve aplicação de um questionário simplificado direcionado às crianças para captar suas impressões, descritas por elas mesmas sobre o projeto observado.

Dando continuidade ao processo de pesquisa, em 2010, concorremos ao Edital ProIC 2010/2011 e esta etapa gerou o artigo intitulado “Política antirracista no cotidiano escolar: o projeto Africanidade”.

Face às análises das observações, percebemos três movimentos nesse projeto: i) O da escola que apresenta uma visão restrita sobre a aplicação do artigo evidenciando o não reconhecimento dos conflitos raciais e que as ações do Projeto ocorrem isoladamente na instituição. ii) Do professor/idealizador, que apesar do intuito de praticar a educação antirracista não consegue interferir nos conflitos raciais e sociais existentes no ambiente da sala de aula, visto que, a maioria das atividades lúdicas que exploram elementos da cultura afro-brasileira ocorrem no espaço extraclasse. iii) E a visão dos/as alunos/as que enxergam o projeto como fuga das amarras da sala de aula. Conclui-se que o projeto demonstra limites quanto ao despertar de uma consciência racial e respeito à diversidade entre os/as alunos/as.



Na Fase III deste estudo, entendemos que “as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas sem movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontra-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro” (Lakatos, 1986, p. 73). Portanto, pretendemos estabelecer as análises teóricas sobre a História e o Ensino de História, bem com os limites da historiografia brasileira no registro da atuação e da educação da população negra.

A realização da análise do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD e do livro didático de História foi coroada com a observação de uma prática pedagógica que se utiliza da História, dos certames estabelecidos no PNLD e a implementação conflituosa posta no campo da escola e da sala de aula.

A longa e densa pesquisa realizada está apresentada em três capítulos.

No Capítulo I – “Políticas educacionais afirmativas e as demandas do movimento negro” o objetivo é proporcionar o diálogo sobre o lugar histórico da população negra na História da Educação brasileira. E apresentar como as organizações sociais negras forjaram espaços para a inserção de si mesmos em processos educacionais.

Registra-se neste capítulo, que da união das organizações sociais negras politicamente fortalecidas no debate político, econômico e racial deste país surge o Movimento Negro Unificado/ MNU e, conseqüentemente, o início as reivindicações sociais e políticas para a inserção das demandas da população negra na agenda política do país. Com isso, a trajetória de luta do Movimento Negro culminou, no campo da educação, na implementação da Lei 10.639/03 que alterou o art. 26-A da Lei 9.394/96 na qual prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira.

No Capítulo II – “Ensino de História e Políticas Educacionais”, apresentamos as nossas considerações sobre a Política Nacional do Livro Didático e como esta apresenta limites quanto às orientações postadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação/CNE/CP nº 03/2004. Ilustrando os limites apresentados pela política federal do livro didático, trazemos a análise de dois livros didáticos de História do quinto ano do Ensino Fundamental, onde se percebe as deficiências quanto à representação da população negra nesses. Ainda neste capítulo, por meio de uma prática pedagógica antirracista dialogamos sobre os impactos da cultura do racismo no cotidiano escolar.

Já no Capítulo III – “O Projeto Africanidade” apresentamos os resultados com acompanhamento a uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Classe da Ceilândia. O projeto se apresenta como uma prática pedagógica que busca implementar a

educação antirracista. Diante disso, a partir dessa pesquisa de campo dialogamos sobre os impactos da cultura do racismo no cotidiano escolar.

Face ao exposto, daremos o início ao desenvolvimento do trabalho no intuito de proporcionarmos reflexões sobre a construção das políticas educacionais no Brasil e, de que formas essas políticas se contradizem entre o prescrito e o vivenciado em sala de aula perante as demandas da população negra. Bem como, dialogaremos sobre o papel da História e do ensino de História, e a importância de uma revisão no ensino desta disciplina em conformidade com as demandas contemporâneas para uma educação voltada para a cidadania, e o direito à informação de todos brasileiros/as, independente de raça/cor, condição econômica, sexo ou religião.

## **Capítulo 1 – Políticas educacionais afirmativas e as demandas do movimento negro**

Não há como refletirmos sobre os assuntos que tangem a população negra, se não lançarmos olhares sobre a sociedade brasileira. E, para refletirmos é necessário acionarmos os registros da História. Somente a partir da História poderemos, com fundamento, compreender melhor as desigualdades sociais e raciais que se estruturam no Brasil e que reverberam negativamente na vida da população negra. Este capítulo traz estas informações, à medida que elas contribuem para lançar luz sobre a relação História e Políticas Educacionais antirracistas.

### **1.1. A luta negra por políticas educacionais**

Historicamente, nos defrontamos com indicadores sociais que revelam o tratamento desigual entre os negros e brancos. Um quadro de melhores oportunidades ofertadas ao segmento étnico branco, recorrentemente em várias áreas sociais como saúde, emprego, moradia e educação, em detrimento dos/as negros/as. À luz das estatísticas atuais se percebe que há melhorias nas condições de vida da população negra, se comprado às décadas anteriores. Porém, os números, infelizmente, não suprem a discrepância quantitativa e qualitativa que separa brancos/as e negros/as.

As melhorias visíveis nas condições de vida da população negra resultam das ações políticas realizadas pelo Movimento Negro ao longo dos anos. Na busca por políticas públicas que garantissem os direitos sociais. Ao nos debruçarmos sobre as ações forjadas pelos movimentos negros<sup>4</sup> desde a segunda metade do século XIX e ao longo da história do Brasil, com foco nas iniciativas educacionais, verifica-se que a educação sempre foi considerada o caminho impulsionador para romper com a marginalização imposta aos negros/as. De acordo com Cruz (2005, p. 22) compreendemos que, diante da precarização do registro na historiografia da História da Educação no que diz respeito a educação da população negra se percebe a falta de fontes históricas, então destruídas pelo processo de dominação, que comprovem as iniciativas educativas promovidas pelo/a negro/a para a sua própria inserção no processo educacional formal. A autora ainda aponta algumas iniciativas educacionais negras, com registros em fontes históricas, como a criação do colégio para filhos de homens de cor, em 1860 e 1902 no estado de São Paulo (Maciel, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA,

---

<sup>4</sup> “Nome genérico dado, no Brasil, ao conjunto de entidades privadas integradas por afrodescendentes e empenhadas na luta pelos seus direitos de cidadania.” (SANTOS, 2007, p. 63 apud LOPES, 2004)

1999 apud CRUZ, 2005, p. 28), bem como aulas públicas oferecidas em São Luís do Maranhão, em 1821. (MORAIS, 1995 apud CRUZ, 2005, p. 28).

Dissertar a respeito da marginalização social imposta a população negra obriga retomarmos ao século XIX e início do século XX e, verificarmos como se deu esta noção de construção dos direitos sociais nos documentos oficiais.

No período do Império, consta na Constituição de 1824 que as únicas pessoas que tinham o direito de frequentar as escolas eram os/as brasileiros/as e, como a maioria dos/as negros/as eram oriundos de países africanos, conseqüentemente não tiveram acesso à escola (SILVA & ARAÚJO, 2005, p. 68).

No mesmo viés, nota-se a exclusão se deu também nas reformas educacional de Couto Ferraz, em 1854, por exemplo, consta que não seriam admitidas, nas escolas públicas, as crianças que apresentassem “doenças contagiosas e fossem escravizadas”, com a justificativa de que os adultos que os atenderiam na escola desconheciam o tratamento adequado às crianças enfermas e escravizadas. (SILVA & ARAÚJO, 2005, p. 68).

Mesmo após o processo abolicionista, em 1888, verifica-se que as reformas foram estruturadas de tal maneira que a população negra recém-liberta da condição de escravizados/as não foi beneficiada. Mesmo diante das ações governamentais que caminhavam para a construção de um ensino público. As políticas educacionais não contemplavam a população negra que deveria ter tido este acesso a escola, pela demanda exposta e pela urgência visível. Pouco se considerava a necessidade da alfabetização e preparação para atender as novas relações capitalistas que se configuram. As escolas continuaram nas mãos das elites (SILVA & ARAÚJO, 2005, p. 71).

Diante de todos os empecilhos, também gerados pelo Estado, bem como pela sociedade, indiferentes que estavam às necessidades de progresso social dos/as negros/as, as articulações negras sobrevivem cultura do racismo<sup>5</sup>. Sempre houve manifestações e organizações negras que mantiveram as suas práticas culturais, ressignificações africanas e religiosas, além de se organizarem em grupos que promoviam a alfabetização entre si. Eram grupos que, mesmo quando escravizados/as, forjaram momentos de emancipação intelectual, onde eram ensinados os ofícios da leitura, escrita e cálculo. O resultado disso foi que vários/as negros/as escravizados/as eram multilíngues, tinham conhecimentos básicos de contabilidade, (SILVA & ARAÚJO, 2005, p. 69). Um exemplo dessa instrumentalização foram os participantes da Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, que se reuniam em lugares diversos

---

<sup>5</sup> GARCIA, Renísia Cristina, 2010.

para a reza e memorização do Corão e comemorar as datas celebrativas. Nestes encontros, praticavam a leitura, aprendizagem e fortalecimento coletivo superando as adversidades apresentadas em suas vidas. (SCHUMAHER & VITAL BRASIL, 2007, p. 213).

Uma das hipóteses levantada sobre a forma de como os/as negros/as eram educados/as compartilhada por Silva e Araújo (2005) afirma que, pela proximidade cotidiana com a casa grande, esses jovens muitas vezes acompanham as aulas particulares dos/as filhos/as dos senhores de escravizados/as.

Para além destas formas fortuitas de se auto educarem, oportunidades educacionais concretas à população negra só surgem no período republicano, início do século XX, quando se intensifica o desenvolvimento industrial. O Estado passa a investir no ensino popular e profissional, com isso parte da população pobre, em sua maioria, negra teve acesso às escolas.

Essas escolas propiciaram a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra, não obstante a existência de uma conspiração de circunstâncias sociais que mantinham os negros fora da escola. Pretos e pardos que obtiveram sucesso nesta direção formaram uma nova classe social independente e intelectualizada. A mobilização desta classe configurou-se como um mecanismo de auto-proteção e resistência, servindo de base para a (re) organização das primeiras reivindicações sociais negras no pós-abolição e o surgimento dos movimentos sociais. (SILVA & ARAÚJO, 2005, p. 73)

A possibilidade de ascensão social de uma pequena parte da população negra contribuiu para a reorganização de movimentos sociais negros que repercutiram, fortemente, a partir da década de 1920. Como exemplo, temos as ações desenvolvidas pela Frente Negra Brasileira (FNB) e Teatro Experimental do Negro (TEN) fundados em 1931 e 1944, respectivamente.

O surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN) se deu por meio de uma experiência pessoal de Abdias Nascimento, um de seus fundadores. Abdias, aos 26 anos, assistiu a uma peça teatral no Chile onde um grupo de poetas argentinos e brasileiros encenou um espetáculo em que os atores brancos pintavam sua pele de preto para que pudessem, no palco, representar os negros. (ROMÃO, 2005, p. 119). No Brasil, assim como em outros países, a representação de homens e mulheres negras por brancos, com os rostos pintados de cor de tinta preta era uma prática recorrente no teatro, cinema e televisão. O fenômeno conhecido do “blackface” e, que ainda ocorre na contemporaneidade, foi denunciado como uma rejeição histórica da população negra no espaço das artes cênicas. Segundo Abdias, os/as

negros/as não tinham espaço para interpretar a si mesmos no teatro. O papel de artista cênico sempre esteve à disposição do branco.

Com isso, Abdias propôs uma ação pedagógica, a partir da criação do TEN. O objetivo era proporcionar a emancipação da população negra em meio à política e ao seu sujeito histórico, a própria inserção dos artistas negros no mercado de trabalho e a tomada da consciência negra. (ROMÃO, 2005, P. 119).

O fortalecimento das ações dos movimentos negros sempre esteve pautado no fortalecimento da identidade negra e, com isso da consciência negra, de um torna-se negro (SOUZA, 1990). Diante das teorias de superioridade branca e inferioridade negra, respaldadas “cientificamente” e com efeito sistemático e alimentador da cultura racista na sociedade brasileira, o movimento negro teve como única alternativa, a busca pela afirmação e fortalecimento político, social, artístico, estético e educacional dos/as negros e negras.

Freire (1967) nos auxilia a pensar a importância do termo conscientização, para a prática de uma educação libertadora:

Acredita-se que sou autor deste estranho vocabulário “conscientização” por ser o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o Filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ouvi pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1967 apud ROMÃO, 2007, P.134).

Este também foi o entendimento do Movimento Negro. A conscientização foi o caminho encontrado pelo TEN para além de alfabetizar mais de 600 jovens e adultos/as, preparar para seu ingresso no ensino superior e ofertar formação teatral, também se preocupou com a formação político, social e racial.

Embora não afrocentrista, a perspectiva educativa do Teatro Negro apresenta-se, de forma preliminar, afrocentrada. O que quero dizer é que não havia uma afirmação da África como centro do modelo social, mas, da identidade do negro de origem africana como uma instância possível, embora ainda não como uma instância possível, embora ainda não como referência constitutiva de um modelo social. (ROMÃO, 2005, P. 119).

Outro grupo responsável pela formação educacional da população negra foi a Frente Negra Brasileira (FNB) criado, em 1931, no estado de São Paulo. O grupo teve suas ações transpostas para outros estados brasileiros, como é o caso de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. Tendo com isso, em torno de 60 mil grupos associados (SANTOS, 2007, p. 74 apud Cf. MNU, 1988, p.23). O alcance maior da FNB fora consequência da proposta educacional diferenciada em relação aos demais grupos que também promoviam o bem estar da população negra. Esses grupos tinham um caráter mais recreativo, enquanto a FNB apresentava formação em áreas como esportes, música e moral e cívica (SILVA & ARAÚJO, 2005). Um compromisso explícito com a conscientização, promovendo educação.

No livro “Frente Negra Brasileira – Depoimentos” há o registro de Francisco Lucrécio<sup>6</sup> que narra sobre sua experiência na escola da FNB. Ele informa que as aulas de moral e cívica ocorriam junto com as aulas de alfabetização de jovens e adultos. (BARBOSA, 1998 apud SILVA & ARAÚJO, 2005, p. 74). Em tempos de repressão política, pensar em uma organização social forjando a educação da população negra, nada mais lógico que o maquiamento de suas práticas.

No período militar, especificamente, entre os anos 1964 e 1977 muitos movimentos sociais foram postos na clandestinidade. Diante da repressão, os movimentos negros também se sentiram acudados na luta antirracista, mas não submergiram completamente (ANDREWS, 1998 apud SANTOS, 2005, P. 24).

A atuação educacional da FNB não se restringia a educação das crianças apenas, mas abarcava a educação dos pais e mães dessas crianças que trabalhavam em período diurno. (SANTOS, 2007, p. 80). A organização chegou a atender cerca de quatro mil alunos/as na alfabetização e 200 na educação primária e curso de formação (SANTOS, 2007, p. 79 apud GONÇALVES & SILVA, 2000: 144).

A atuação dos movimentos sociais negros foi expressiva e articulada durante a reabertura política do país. Assim, nos deflagramos com uma significativa agenda negra de reivindicações no campo da cultura, educação, mercado de trabalho, direitos da mulher negra, racismo e políticas internacionais que ocorreram em 1978 (HASENBALG, 1987 apud SANTOS, 2005) e marcam o ressurgimento na agenda política do da população negra frente ao governo.

---

<sup>6</sup> Ex- militante negro e, também o primeiro secretário da Frente Negra Brasileira. (SANTOS, 2007, p. 77).

Diante das imposições, torturas e demais violências cometidas pelo regime da ditadura militar, surgiu o Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), na cidade de São Paulo, em 1978. No ano seguinte, o mesmo grupo altera o seu nome e passa a se chamar Movimento Negro Unificado, aglutina diferentes grupos, e politicamente se posiciona na luta contra a prática do racismo e da discriminação racial no país. (SANTOS, 2007, p. 119-120). Este é um momento histórico na luta pela democratização e combate ao racismo no Brasil.

Em 1986, o Movimento Negro Unificado articulado organiza a “Convenção Nacional do Negro pela Constituinte”, em Brasília. Momento decisivo para a Nova República, que com o fim da ditadura militar, depois de anos de repressão política e social, pôde debater entre os vários representantes de movimentos sociais, civis e políticos a Nova Constituição Federal.

Em sua pauta, o Movimento Negro Unificado solicitava que no currículo escolar houvesse o respeito com todas as culturas brasileiras, sendo assim, se fazia necessário a obrigatoriedade do ensino de História da África e do Negro no Brasil (CONVENÇÃO, 1986 apud SANTOS, 2005, p. 24). Em conformidade com as ações organizadas em favor de políticas afirmativas para a população negra.

Em 20 de novembro de 1995, houve a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, para a celebração do tricentenário do Zumbi dos Palmares. Nesta data, foi entregue ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”. O intuito era denunciar o racismo existente na sociedade brasileira e traçar metas a serem alcançadas de reversão da situação (SANTOS, 2005, p. 25).

No que tange a educação, o programa reivindica:

- Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade;
- Implementação da Convenção Sobre a Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras;



- Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. Concessão de bolsas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus (atuais ensinos fundamentais e médios, respectivamente);
- Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. (SANTOS, 2007, p. 167).

Este conjunto de ações, ao serem divulgadas pela mídia faz com que o Brasil sentisse a pressão interna das organizações negras que, exigiam a mudança dos cenários social e racial em que se encontra a população negra, sempre em desvantagem. E também, pressões internacionais, como é o caso da “III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata” realizada pelas Nações Unidas, em Durban na África do Sul, em setembro de 2001. Que no capítulo “Medidas de prevenção, educação e proteção com vistas à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em níveis nacionais, regionais e internacionais” de seu documento final, destaca:

Acreditamos firmemente que a educação, o desenvolvimento e a implementação fiel das nossas normas e obrigações dos direitos humanos internacionais, inclusive a promulgação de leis e estratégias políticas econômicas e sociais, são cruciais no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata. (DURBAN, 2001, p. 16)

Em resumo, a conferência de Durban, como ficou conhecida, ressalta a importância dos países combaterem o racismo a xenofobia e a intolerância viam políticas que favoreçam e garantam os direitos sociais dos grupos subjulgados.

Com esta pressão, durante o governo do ex-presidente Luiz Inácio da Silva (2003) percebe-se que tais reivindicações começam, minimamente, a serem implementadas. Assim, em 2003 o governo cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), mas como *staff* de ministério. Mas sabe-se que a ativação dessa secretaria só aconteceu sob mais pressão do Movimento Negro (SANTOS, 2007, p.190).

No mesmo ano, em 2003, outra conquista foi alcançada no campo da educação com a aprovação da Lei 10.639/03 que em sua redação destaca a importância de as escolas de ensino público ou privado implementarem o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira,

bem como a inserção no calendário escolar a comemoração do Dia da Consciência Negra a ser celebrado em todo 20 de novembro. É diante deste quadro político que a avaliação da Lei 10.639/03, em sua implementação em escolas do Distrito Federal, se torna uma necessidade.

## **Capítulo 2 – Ensino de História e Políticas Educacionais**

Considerando que este trabalho resulta de uma pesquisa longa, que agrega a tríade ensino, pesquisa e extensão, destacamos que os resultados aqui apresentados compõem as etapas da pesquisa. Recapitulamos que, na fase I da realização do artigo de Iniciação Científica/ProIC (2009/2010), em seguida a primeira e segunda etapas do Projeto IV, disciplina para o estágio supervisionado do curso de Pedagogia, realizado em 2011, que em conjunto, forneceram o material para análise sobre a implementação da Lei 10.639/03 em uma escola da cidade de Ceilândia. A análise foi realizada durante a fase II da pesquisa, na escrita do artigo de Iniciação Científica/ProIC (2010/2011) onde refletimos sobre os limites e avanços para a inserção de uma política educacional. Mas também, articulamos com a experiência de implementação da lei que obriga o ensino de História da África e da História e Cultura Afrobrasileira a própria História do Ensino de História e as maneiras de se tratar a História no espaço da sala de aula.

E por compreendemos que a política pública advém, geralmente, de várias decisões políticas e que se concretiza e implementam após vários debates, e que expressam demandas da sociedade, normalmente geradas por grupos organizados da sociedade civil em relação a várias demandas sociais, no que tange bens, serviços, redistribuição econômica e reconhecimento ligados ao cumprimento das leis estabelecidas (Ruas, 1998, p. 232-233). E, no que se refere ao recorte de raça, os autores (Heilborn; Araújo, Barreto, 2011, p. 43) afirmam que, as políticas públicas visam minimizar as desigualdades sociais e raciais e, com isso implementar ações que correspondam as demandas intrínsecas da população negra. As políticas públicas são o Estado em ação, enquanto, o programa mostra articulação de vários projetos. O projeto é uma intervenção social menor ainda que atende uma determinada parcela da sociedade e/ou uma carência social, por meio de um conjunto de atividades. A junção entre os vários projetos que apresentam um objetivo em comum é abarcado por um programa que “intervem, identifica e ordena” os vários projetos inseridos num programa e define os recursos voltados para o mesmo. (Heilborn, Araújo, Barretos, 2011, p. 66-67).

Com este entendimento analisaremos o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD na pretensão de refletirmos sobre o método como a população negra é retratada nos livros didáticos de História e como o material atende aos formatos estipulados pelo PNLD.

Este capítulo visa apresentar os resultados complexos e a articulação entre as diferentes etapas que considerando o PNLD, a análise dos livros didáticos e sua aplicação em sala de aula, bem como as alternativas pedagógicas do professor-regente diante de seus limites. Antes, se faz necessário descrever, mesmo que rapidamente, como a invisibilidade do/a negro/a na História se articula ao ensino de História.

## **2.1. Reflexões sobre o Ensino de História**

Fonseca (2011) relata, em seus estudos sobre a História do Ensino de História que as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, currículos e análises de livros didáticos esquecendo a contextualização do tempo presente. Cabe, nessa fala, pensar a interdisciplinaridade entre as ciências da História e Educação, onde o primeiro, em suas análises focaria na caracterização temporal no trato do ensino de história, e o segundo, estaria mais sensível a perceber as interações entre os sujeitos, as práticas pedagógicas, o currículo e o livro didático, que são objetos de estudo da Educação.

O ensino da disciplina no Brasil está atrelado aos interesses políticos, na manutenção dos mecanismos de opressão e controle da população utilizando das ideologias curriculares (Fonseca, 2011). Com isso, a escola torna-se um campo de difusão da concepção de ordem imposta, em especial, durante o militarismo. Ou seja, a instituição escolar representa e representou, naquela instância, o melhor espaço para a formação racionalista.

A época, o positivismo social formulou justificativas científicas baseadas em leis naturais do evolucionismo, inspirado nos estudos de Darwin e aplicado às relações sociais humanas, resultando numa intensa ideologização de superioridade das classes (Nunes, 1996, p. 110), bem como da raça.

O Ensino de História no Brasil foi voltado para a formação moral e patriótica, na tentativa de homogeneização da identidade nacional, a partir da construção de uma história única e oficial para a população brasileira, resultando na construção de uma identidade mestiça (Fonseca, 2011).

A formulação do discurso elitista brasileiro, a partir dos anos de 1920, sobre a miscigenação era baseada na degeneração da ascendência africana e indígena, e o seu universo, na potencialização da brancura. Quanto mais próximo da cor branca, melhor. Ressaltando que, em meados da segunda metade do século XIX, as ações do Estado eram de uma política de higienização da população negra. Frente a isso, nota-se a abertura dos portos

aos imigrantes europeus e asiáticos. Em suma, a entrada livre, no país, para os/as não-negros/as (Silva, 2005, p.53).

Assim como a História, os sujeitos da História se transformam dando lugar a outros sujeitos e fatos. No Ensino de História também ocorrem transformações. O mesmo sempre esteve marcado pela forte interferência dos mecanismos controladores do Estado, de forma mais expressiva ou sutil. Nota-se a presença do estado controlador no ensino, produção de materiais didáticos e dos currículos interferiram na prática da sala de aula. Mas os movimentos dos sujeitos históricos também modificaram nas mudanças dessa metodologia de ensino. Por meio das correntes historiográficas, notamos as transformações na forma de vivenciar e ver a história dos sujeitos. A Nova História consegue abarcar essas várias visões de mundo que fogem da história oficial contada nos livros e, com essa abordagem liberta os/as alunos/as para um reconhecimento de saberes de multiculturas, proporcionando a formação de sujeitos mais críticos, consequentemente, mais responsáveis e atuantes como indivíduos históricos.

## **2.2. O art. 26-A na Política Nacional do Livro didático**

Durante as décadas de 1980 e 1990, mais efetivamente, o Movimento Negro pressionou o Estado para o atendimento às suas reivindicações. Neste sentido, se tornou importante observar como estas solicitações foram recepcionadas pelo governo brasileiro e inseridas na política nacional do livro didático. O PNLD está vigente desde o ano de 1996 quando ocorreu a sua implementação, surgiu com o caráter de avaliar os livros didáticos que serão utilizados na Educação Básica. Porém, para a criação do PNLD alguns órgãos específicos para a política do livro antecederam o seu surgimento.

Em 1938 foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que oferecia suporte para a produção, importação e uso do material didático, porém o mesmo órgão foi alterado em 1945, com uma atuação deliberativa sobre os processos de autorização do livro didático. Em seguida, houve a criação da Comissão do livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 1966, de um acordo feito entre o Ministério da Educação (MEC) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL). Esse grupo teve forte presença nas negociações dos livros entre as editoras e o MEC, durante as décadas de 1960 a 1990.

Com isto, houve a compra e distribuição pelo MEC de 51 milhões de livros técnicos e didáticos para a rede pública de ensino. Ao término do acordo MEC-SNEL, entrou em vigor, no ano de 1971, o Programa do Livro Didático (PLID) sob responsabilidade do Instituto

Nacional do Livro (INL) com o intuito de gerenciamento dos recursos financeiros referentes ao material didático. Mas no ano de 1976, a responsabilidade pelo órgão passou a ser da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), visando colocar em prática os programas do livro didático, determinar as diretrizes para a elaboração do material e certificar sua distribuição. Já a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), surgiu em 1983 para dar assistência às secretarias de ensino do MEC, com programas destinados aos estudantes, dentre eles o PNLD, criado em 1985. Essa também distribuía guias de livros didáticos para a escolha do material pelo professor, trata-se do último órgão relacionado ao material didático. Ainda em vigor, o PNLD está vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde 1996.

Quando o MEC, em 1993, criou o Grupo de Trabalho (GT) que avaliaria os livros didáticos, metodologicamente esse usou critérios individuais voltados para cada disciplina que estavam analisando. Em sua avaliação, o GT encontrou problemas de conteúdo nos materiais, assim como em sua estruturação, edição, discriminação e estereótipos<sup>7</sup> voltados para determinados grupos sociais e raciais. Após a análise dos livros de Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática, o grupo recomendou ao MEC que lançasse mão de novos critérios de avaliação. Foram utilizados dois critérios eliminatórios: “os livros não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; e não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais” (Silva, 2005). Após 1996, a seleção desses materiais didáticos passou a acontecer sistematicamente, a avaliação se utilizou de critérios comuns e específicos para as disciplinas curriculares, com isso surgiu o Guia do Livro Didático. Dessa maneira, os livros enviados pelas editoras para o MEC foram incluídos em categorias de classificação (Silva, 2005). O PNLD, órgão responsável pela avaliação e seleção desse material, depois de selecionar as obras recebidas pelo MEC pelas editoras, organiza as obras por meio de resenhas desses livros analisados e edita-os no Guia do Livro Didático. Com isso a orientação nacional passa a coibir formas de discriminação e preconceitos, orientações que foram disponibilizadas no Guia do Livro Didático.

Assim para analisar como as políticas pensadas no âmbito federal se materializam no cotidiano escolar, optamos por avaliar dois livros de História com base nos Guias do Livro

---

<sup>7</sup>“É a prática do preconceito. É a manifestação comportamental. O estereótipo objetiva (1) justificar uma suposta inferioridade; (2) justificar a manutenção do status quo; e (3) legitimar, aceitar e justificar: a dependência, a subordinação e a desigualdade.” Munanga, Kabengele. Superando racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

Didático projetos nos critérios e formato do Programa Nacional do Livro Didático/ PNLD/MEC.

### **2.3. A temática racial nos Guias do Livro Didático**

Para a análise dos dois livros didáticos de História utilizamos os Guias do Livro Didático de História 2007 e 2010 do Ensino Fundamental das séries iniciais, respectivamente. O Guia do Livro Didático de História/2007, séries/ anos iniciais do Ensino Fundamental, avalia os livros por coleções, e do primeiro ao quinto ano. Foram estabelecidos quatro critérios no guia de 2007, que são eles: “1- Princípios pedagógicos”, “2- Princípios históricos”, “3- Projeto gráfico” e “4- Elementos para construção da consciência cidadã” (Guia do Livro Didático/2007).

Em relação ao conteúdo, há destaque no primeiro critério, que visa “excluir a presença de estereótipos e evitar explicativas que banalizam o conhecimento e comprometem a formação de cidadãos críticos”. No segundo, se pretende “formular, de modo correto, informações e/ou conceitos fundamentais da disciplina histórica, evitando que o aluno aprenda conceitos, informações ou princípios inapropriados e errôneos”, o terceiro disponibiliza os critérios gráficos e no quarto:

Isentar-se de textos, imagens ou qualquer recurso, cujo conteúdo expresse preconceitos e discriminações, sejam eles acerca de religião, posicionamento político, etnias, gênero, orientação sexual, condição econômico-social, entre outros; Garantir a presença de textos e/ou imagens que levem o educando a observar de forma positiva a participação na sociedade de pessoas com deficiência, mulheres, negros, idosos, crianças, entre outros. (Guia do Livro Didático 2007, p.13)

Com base nesses critérios de avaliação, o Guia de 2007 apresenta a “Ficha de Avaliação” que auxilia os/as professores/as na escolha no material a ser utilizado no ano letivo. Ele é dividido em oito setores com mini-roteiros em que o(a) educador(a) julgará de acordo com a legenda proposta. No setor “III- Princípios históricos” aparecem às concepções de história e “incorpora novas temáticas como a da cultura afro-brasileira”, no “IV- Princípios gerais”, o roteiro afirma se está isento ou não de “preconceitos ou induções preconceituosas” quanto a “etnia/ racial”, se proporciona “uma sociedade justa e igualitária”, e se o livro promove, positivamente, a “imagem de afrodescendentes”. Existe ainda o Manual do Professor, o Projeto Gráfico, a Síntese de Avaliação e o Parecer, respectivamente. No setor

VII aparecem como critérios da avaliação a redução de História e/ou datas e fatos e estereótipos e/ou preconceitos.

Já no Guia de 2010, a ficha de avaliação das coleções, propostas para os(as) professores(as) é mais ampla quanto a análise do material. Na apresentação do Guia, consta que o mesmo se adequa às novas mudanças propostas na legislação educacional e faz referência ao conteúdo do art. 26-A da Lei nº 9.394/96. A ficha avaliativa está dividida em “I- Manual do Professor”, “II - História”, “III- Pedagogia”, “IV-Cidadania”, “V- Projeto Gráfico”, “VI- Editorial” e Justificativa.

No item IV- Cidadania- aparecem os seguintes critérios:

Promove positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder. Aborda a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária. (Guia do Livro Didático 2010, p.328)

Além de questionar se o material está de acordo com os “preceitos legais e jurídicos” quanto à contemplação dos conteúdos referidos no art. 26-A da LDBEN/96, e se está isento de “preconceitos étnico-racial”, e ainda se as “ilustrações estão isentas de indução ou reforço a preconceitos e estereótipos e reproduz a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país”.

Com base nessas orientações passamos a avaliar o artigo 26-A em dois livros didáticos de História do 5º ano.

## **2.4. O artigo 26-A no livro didático de História**

Os livros didáticos de História utilizados para análise foram:

Livro do Professor/ Rosaly Braga Chianca, Francisco M.P. Teixeira. 2004 (Coleção Pensar e viver);

Manual do Professor/Aprendendo Sempre: história: 5º ano do ensino fundamental (4ª série)/ J. William Vesentini, Dora Martins, Marlene Pécora. 2008. (Aprendendo sempre).

Neles foram analisados os conteúdos, como os textos e as imagens. Para essa análise, se estabeleceu como critério comparativo o PNLD, do Ministério da Educação e as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-racial aprovados no Parecer CNE/CP nº 03/2004.



Durante a observação em sala de aula, notou-se que o professor pouco utilizou o livro didático nas aulas de História. Quando questionado a respeito do assunto, o mesmo relatou que o conteúdo referente ao ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira se encontrava defasado. Com esta informação, passamos à análise do conteúdo referente à temática racial nos dois livros citados, se constata a omissão e restrição de conteúdos pertinentes à história do povo negro e também, a reafirmação por meio de imagens, de estereótipos sobre o negro.

## **2.5. O livro didático e a Educação antirracista possível**

O livro didático representa para muitas realidades educacionais, o único material pedagógico para desenvolver conteúdos com os/as alunos/as. A depender do conteúdo os/as professores/as ficam engessados em uma visão única, daí a importância da análise destes conteúdos. De acordo com Silva (2005), esse material tem uma forte representatividade na formação cidadã dos/as alunos/as e é também é uma ferramenta de difusão ideológica. Pensando nisso é que o Movimento Negro sempre atuou em busca da sua participação social na construção e escolha desses livros didáticos, juntamente com outros sujeitos históricos, individuais e coletivos, que compõe esse cenário, com o intuito de abolir a discriminação racial nestas obras.

Houve tentativas articuladas de mudança nos livros, currículos e nas práticas de ensino na busca de eliminar manifestações preconceituosas que inferiorizassem os/as negros/as (Silva, 2006 apud Guimaraes, 2002). Com a abertura política do país na década de 1980, e com o início do processo de redemocratização do Estado, o Movimento Negro passa se articular junto aos governos na busca por implementar as demandas reivindicadas em relação ao/a negro/a e educação, a partir desta preocupação, o foco passou a ser o livro didático. Após o centenário da abolição surgiram vários projetos, encontros e seminários, como o seminário “Livro Didático: discriminação em questão” (Silva, 2006).

Esses seminários foram de grande importância para alterações que ocorreram no Programa Nacional do Livro Didático em relação, inclusive, a temas racistas contidos nesse material. Com a inserção do Movimento Negro e da Mulher nos eventos ligados ao PNLD foram aparecendo vários problemas, apontados por esses dois segmentos sociais sobre os conteúdos preconceituosos que os livros apresentavam. Para não responsabilizar as grandes editoras, que detinham o poder sobre a produção desses livros, o governo afirma que os livros didáticos passariam por reajustes devido a erros conceituais, assim as editoras concordaram

em submeter suas obras aos critérios definidos pelo PNLD. Porém, esta reavaliação dos conteúdos sob a articulação dos movimentos sociais foram tensas, tanto que a avaliação dos livros, vinculados ao PNLD ocorreram diante da presença das editoras e autores do material didático. Assim o Grupo de Trabalho (GT) criado para coordenar as avaliações, ao apresentar os resultados das escolhas dos livros didáticos em seminários, como o Guia do Livro Didático, não fizeram referência à participação dos movimentos sociais na mudança dos critérios avaliativos (Silva, 2006).

Ainda no campo conflituoso da política que envolve a questão racial, somente em 20 de novembro de 1995 com a “Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, o governo brasileiro recebeu as reivindicações respondendo com um decreto de criação do Grupo de Trabalho Interministerial/GTI para a Valorização da População Negra<sup>8</sup> (Silva, 2006). No documento apresentado pela Marcha, se reivindicava a inserção nos currículos escolares e livros didáticos da História e Cultura Afro-brasileira.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o artigo 26-A da LDB sofreu outra alteração em 2008, a Lei nº 11.645 ficando grafado da seguinte forma: “Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2009, p.56).

Essas alterações no artigo 26-A da LDB/96 geraram propostas do Conselho Nacional de Educação, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com o Parecer CNE/CP nº03/2004. Nas diretrizes, constam as orientações para que os conteúdos ministrados em sala de aula, de todos os níveis e modalidades de ensino, incluam o conteúdo do art.26-A da LDB/96. Assim:

Uma Educação para as relações étnico-raciais, orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidades, na busca da consolidação da democracia brasileira. (SECAD/MEC, 2009)

Como desdobramento, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2004, criou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura

---

<sup>8</sup> Ressaltamos nesta parte do presente estudo que, as terminologias “povo negro”, “luta dos negros”, “cultura negra brasileira” e “História da África e dos Africanos” utilizada na pesquisa para se referir a população negra são as mesmas terminologias utilizadas no corpo da Lei 10.639/2003.

Afrobrasileira e Africana. O objetivo do Plano Nacional centra no cumprimento pelos sistemas de ensino das orientações legais previstas para a superação das “formas de preconceito, racismo e discriminação” (SECAD/MEC, 2009). A busca de uma educação que não privilegie um segmento étnico-racial em detrimento de outro, mas busque a equidade de tratamento entre os grupos. No que diz respeito ao material didático, ordena “promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade” (SECAD/MEC, 2009). E para o Ensino Fundamental, se definiu “implantar ações (...) de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas a educação para as relações étnico-raciais” (SECAD/MEC, 2009).

É nesse nível de ensino que encontramos altos índices de disparidade idade-série, de evasão escolar e repetência, com dados estatísticos negativos para a população negra (Garcia, 2007). Segundo o Plano Nacional, baseado em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pnad/IBGE/2007 e do censo escolar/2007 “a distorção idade-série no Ensino Fundamental registra para, brancos 33,1% na 1ª série e 54,7% na 8ª série; enquanto a distorção idade-série para negros é de 52,3% na 1ª série e 78,7% na 8ª série”. Consta-se que a desigualdade entre negros e brancos se engessa há várias gerações, e para reverter este quadro de desigualdades são necessárias políticas específicas para a população negra que promovam a ascensão dessa população (Garcia, 2007). Ações que promovam a afirmação desta população, para que a mesma possa (re)conhecer dentro da sua História e Cultura. Daí, a necessidade de uma educação antirracista, com instrumentos reflexivos que visibilizem os/as negros/as positivamente, em especial, nos livros didáticos.

## **2.6. Análise de dois livros didáticos de História**

Para este estudo foram selecionados dois livros, o livro de História destinado à educação do quinto ano do Ensino Fundamental, da “Coleção Pensar e Viver” e outro livro, também do 5º ano, da “Coleção Aprendendo sempre”.

### **2.6.1. Primeiro Livro: Coleção Pensar e Viver**

O livro da “Coleção Pensar e Viver” se divide em três unidades. A unidade I “A ocupação da América e do Brasil”; a unidade II intitulada “A sociedade brasileira” e a

unidade III “Construindo uma sociedade democrática”. A Unidade II, que foca nos temas específicos da diversidade é composta por quatro capítulos, e se inicia pelo capítulo 4 “Formação e crescimento da população”, segue o capítulo 5 “Diferenças e desigualdades”, o capítulo 6 “Ser índio no Brasil, ontem e hoje” e o 7 “Ser negro no Brasil- Passado e presente”.

Nota-se, no universo de 121 imagens deste livro, na Unidade II há cinco imagens, que estariam representando o título da unidade “A sociedade brasileira”,



**Figura 1**

As imagens se referem ao “imigrante europeu no município de Holambra, em São Paulo”, a “mulher cabocla no município de Nioaque, em Mato Grosso do Sul”, “menino ianomâmi em reserva indígena no estado de Roraima”, “menino mulato em Diamantina, Minas Gerais” e uma “menina negra integrante do afoxé Filhos de Gandhi em Salvador, na Bahia”. Essas legendas estão posicionadas abaixo das referidas imagens. Em relação às duas últimas, nas fotos aparecem duas crianças com a mesma cor de pele, mas foram identificadas diferentes em relação ao seu pertencimento étnico-racial, uma mulata, outra negra. O livro não informa o modo como se deu a identificação das pessoas representadas nas imagens, levando a entender que o pertencimento étnico-racial de cada indivíduo fora classificado pelos próprios autores do livro. E as duas crianças negras estão representadas brincando e em festividades do carnaval, quando, representá-las em outros espaços, como por exemplo, na escola, embora possa parecer questão menor seria mais adequado, mas já que o intuito é forjar outras representações positivas sobre a população negra.

Além do mais, o termo “mulato” usado para indicar o pertencimento étnico do menino de Diamantina, Minas Gerais tem um sentido pejorativo, pois remete a cor de mula (animal) e destoa da denominação usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, que

elege quatro denominadores: brancos, indígenas, amarelos e negros, que seria a junção entre pretos e pardos.

Quando os autores utilizam o termo “mulato” nos remete a ideia do processo de branqueamento sofrido pela população, quando os imigrantes europeus e asiáticos foram trazidos ao país durante os séculos XIX e XX. Uma medida imposta pelas autoridades devido à preocupação que vinha dos números do censo demográfico, que denunciavam o escurecimento da população. Assim, a miscigenação operou clareando os afrodescendentes (Silva, 2005). A ideologia da mestiçagem em prol do embranquecimento estabelecida como uma ideia para a homogeneização da raça, contrariamente, visava consolidar uma identidade mestiça, mas negou efetivamente, a participação africana e indígena. Atitude que, em meados de 1930, referendou a tese da democracia racial. Daí a inadequação desta terminologia no contexto do livro didático.

A Unidade II, também apresenta trechos que reforçam o mito da democracia racial e o processo de miscigenação:

Agora, todos nós já sabemos que a população brasileira originou-se da mistura dos índios que já habitavam o território brasileiro, dos brancos europeus que ocupavam essas terras a partir de 1500, dos negros trazidos da África para trabalhar como escravos e também dos imigrantes europeus e asiáticos que vieram para cá mais tarde para trabalhar como colonos nas plantações e acabaram por se fixar no país. (CHIANCA; TEIXEIRA, 2004, p.50)

A população brasileira é formada por essa mistura de grupos humanos que chamamos de miscigenação ou mestiçagem. Essa mistura começou cedo, desde os primeiros contatos entre portugueses e índios e, depois, entre portugueses e negros. A miscigenação cresceu durante todo o período de colonização e continua até hoje. (CHIANCA; TEIXEIRA, 2004, p.50).

A cor da pele como marcador racial determina a divisão de classe, e revela que os imigrantes europeus e asiáticos chegaram para serem colonos, os portugueses como constituidores aparecem como matriz principal e os negros e índios assimilados por essa matriz para trabalharem nas plantações, nos serviços braçais. Construí-se assim, a ideia de subalternidade na contribuição cultural e social dos africanos e indígenas a história do Brasil. E, não há referência aos conflitos étnicos, raciais e sociais gerados por esta divisão.

Percebe-se que a miscigenação foi utilizada como mecanismo para nublificar a existência da desigualdade racial e negar a presença do racismo (Gomes, 2005, p.52). Situação mantida

durante anos, aparentando um país com relações intra-raciais harmônicas. Segundo Garcia (2007):

Neste universo, experiências históricas de segregação e discriminação foram camufladas, senão, desconsideradas, seja pelo poder público, pela mídia, por parte da intelectualidade brasileira e, conseqüentemente, se tornaram imperceptíveis para a maioria da população (p.39)

Com isso, a cristalização ideológica da mestiçagem embasa o discurso popular sobre raça no Brasil. Daí, a população se classificar como “morenas”, “mulatas”, “moreno-claro”, “moreno-escuro”, “marrom”, uma infinidade de denominações que evidenciam uma tentativa de clareamento e de negação do seu pertencimento racial, pois a mestiçagem tende a branquitude e não a negritude. Se caracterizar por uma tendência manipulada, a partir da exaltação fenotípica e cultural branca em detrimento dos traços da cultura africana ressignificada no Brasil.

Assim, prosseguindo com a análise do livro, no capítulo 7 “Ser negro no Brasil-Passado e presente” se nota o contexto histórico do período colonial, a referência aos primeiros povos negros trazidos, como escravizados, para o país, com o tráfico negreiro. O processo de colonização e as atividades que os escravizados eram sujeitos a desenvolver dentro das fazendas e nas cidades.

Ao apresentar os quilombos, os autores Chianca e Teixeira (2004) se posicionam criticamente quanto aos direitos e ao espaço da população negra, reconhecem o direito de organização em quilombos, mas transmitem a ideia de que apenas os/as negros/as residem em comunidades de remanescentes quilombolas, e hoje, se sabe que não é bem assim. Para uma melhor compreensão do quilombismo seria necessária à conceituação do termo quilombo, e a apresentação de informações sobre sua organização social, bem como apresentar, mesmo que brevemente, estudos sobre as comunidades quilombolas atuais.

Quanto ao processo abolicionista, o material didático cita:

E depois de anos e anos de luta, a escravidão foi oficialmente abolida pela chamada Lei Áurea, aprovada no dia 13 de maio de 1888. Foi um dia de muita festa na capital, o Rio de Janeiro, e pelo país a fora. Uma vitória que mudava a vida de milhares de negros e mulatos, que passaram de escravos a cidadãos livre. (CHIANCA; TEIXEIRA, 2004, p.90)

Sem as informações sobre o quilombismo e outras, o texto segue insinuando que para alcançar a abolição da escravidão os/as negros/as tiveram que resistir e fortalecer a sua luta

pela libertação, até alcançar a Lei Áurea, mas constrói uma ideia errônea de uma libertação pacífica, em que após a assinatura da lei a história se finda em uma festa comemorativa. O fato da abolição não ter sido amigável e não favorecer a população negra, privilegiando interesses econômicos não é explorado. Muitos dos/as negros/as libertos/as continuaram trabalhando nas fazendas dos senhores, por não haver outra escolha, e os/as que migraram para as regiões urbanas se encontraram desamparados/as. Alguns não sabiam da assinatura da lei, devido ao analfabetismo reinante e ao quadro de abandono que o Estado lhes destinou. Além disso, a substituição da mão-de-obra, se consolidou em fins do século XIX e início do Século XX, com a entrada dos imigrantes no país, paralelamente, se fortaleceu o branqueamento da população (Theodoro, 2008,p.19). Enfim, assinatura da Lei Áurea foi apenas um marco que pouco alterou as condições precárias do povo negro.

Segundo Theodoro (2008):

O perfil de ocupação da força de trabalho assumirá, então, nova conformação. Enquanto a mão-de-obra imigrante chega e ocupa-se cada vez mais da produção de café, uma parte crescente da população de escravos então libertados, vai se juntar ao contingente de homens livres e libertos, a maioria dos quais se dedicava seja à economia de subsistência, seja a alguns ramos ligados aos pequenos serviços urbanos. Não houve a valorização dos antigos escravos ou mesmos dos livres e libertos com alguma qualificação. O nascimento do mercado de trabalho ou, dito de outra forma, a ascensão do trabalho livre como base da economia foi acompanhada pela entrada crescente de uma população trabalhadora no setor de subsistência e em atividades mal remuneradas. (p.28-29)

Na sequência, o subtítulo do capítulo 7 “Os negros no Brasil de hoje”, com base em dados estatísticos do IBGE expõe por meio dos números a raça/cor da população brasileira e a sua condição social. Entre 1872 e 1890 o número de não-brancos (negros e mulatos) é maior que a população branca, mas nos três anos seguintes (1940, 1980, 2000) a população branca ultrapassa, em porcentagem, a população de negros e mulatos. A mudança pode ser analisada pelo fato de grande parte da população passar a se autodeclarar branca. Para alguns estudiosos/as, este fato ocorre devido ao processo sistemático de negatização da imagem e história dos afro-brasileiros. Pesquisas revelam que, atualmente, está havendo uma reversão neste fenômeno. A população tem visto positivamente as representações dos/as negros/as, com isto ocorre a afirmação de sua afrodescendência. De acordo com Gomes (2005):

A identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (p.43)

### **2.6.2. Segundo Livro: Coleção Aprendendo Sempre**

Já o livro didático da Coleção “Aprendendo sempre: história: 5º ano do ensino fundamental (4ª série)” foi dividido em dezesseis capítulos: 1º- “A gente que veio pelo gelo”; 2º- “A gente que veio pelo mar”; 3º- “A gente que trouxe nossa língua”; 4º- “A gente que habitava estas terras”; 5º- “A gente da metrópole”; 6º- “A gente que veio da África”; 7º- “A gente escrava que resistiu à escravidão”; 8º- “A gente do sertão”; 9º- “A gente das minas”; 10º- “A gente das artes”; 11º- “A gente da corte”; 12º- “A gente da política”; 13º- “A gente do café e o fim da escravidão”; 14º- “A nova gente que veio da Europa e da Ásia”; 15º- “A gente no início da república” e 16º- “O Brasil de toda essa gente”.

Destacamos no capítulo 6º, “A gente que veio da África”, o primeiro item intitulado “A chegada”. Nele, os autores dissertam sobre a escravização dos povos africanos:

Como os negros africanos chegaram à colônia portuguesa na América? E com que objetivo foram trazidos para cá? O objetivo dos portugueses era explorar essas terras. No entanto, os indígenas começaram a se afastar e a se deslocar para o interior do território. Além disso, os padres jesuítas eram contra a escravização dos indígenas. Naquela época, comerciantes de negros africanos já os ofereciam aos portugueses que tinham terras na colônia, de modo que foi fácil substituir os indígenas por africanos escravizados nos trabalhos nas capitânicas. (VESENTINI, MARTINS, PÉCORA, 2008 p.49)

A afirmação de que os comerciantes negros ofereciam outros negros aos europeus é parcialmente verdade, mas não aborda que esta era uma tática de guerra presente em todo mundo Antigo e grande parte do Medieval, não uma especificidade dos povos africanos. Da forma como foi grafada, a passagem do texto transmite a ideia de responsabilização das populações africanas pela escravização, inocentando os europeus desse processo. A ideia de que o povo africano escravizava o outro para vender aos europeus e a outras populações, como troca de mercadorias, afirma a existência da escravidão no modelo europeu. Entretanto, o trabalho escravo que havia no continente africano era o trabalho escravo serviçal para



realização das atividades de subsistência, diferente da mercantilização do negro como “peça”, atitude típica das relações raciais e econômicas feita pelos europeus. Infere-se da forma como está registrado, que a participação européia no tráfico de africanos foi apenas na comercialização do trabalho escravo, e não como os idealizadores e executores dessa forma de escravidão. De acordo com o livro, se naturaliza de forma justificada a mão-de-obra escravizada dos africanos no lugar da indígena. Para Wedderburn (2005):

As formas de regime de trabalho escravo na África foram tão variadas quanto complexas, envolvendo, na sua maioria, o trabalho escravo serviçal, sem se chegar nunca a uma situação de escravidão econômica generalizada e, muito menos, de escravidão racial, como aquela que predominou nas plantations do Oriente Médio e, mais tarde, das Américas. (p.155)

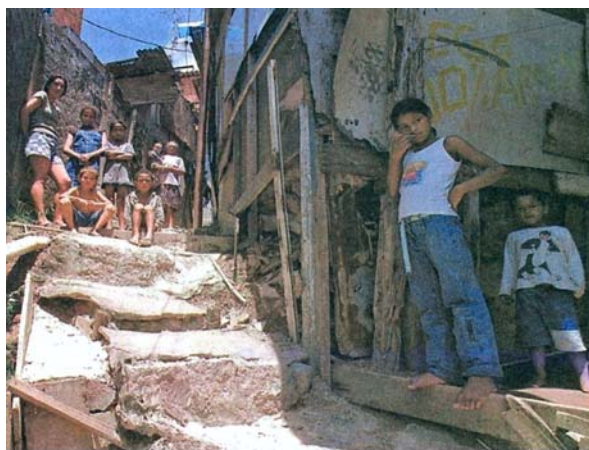
A complexidade descrita por Wedderburn também não é considerada pelos autores no capítulo 7 “A gente escrava resistiu à escravidão”. Constituído por quatro subtítulos, traz no 1º “Castigos, fugas e resistência” um breve texto sobre a resistência da população negra através dos quilombos; no 2º “A origem do preconceito” discorre sobre acontecimentos após a assinatura da Lei Áurea em 1888 e informa que a população não teve seus direitos sociais garantidos, gerando a marginalização dessa população para áreas periféricas em espaços urbanos. Com base nesse racismo residual referente aos anos de escravidão, afirma que os negros são alvos do preconceito “em consequência do longo período de escravidão, os afrodescendentes continuam sendo vistos por algumas pessoas como inferiores” (p.64). Com essa superficialidade, além de desconsiderarem as ressignificações do racismo contra negro, não há o cuidado em explicar os conceitos de preconceito e discriminação raciais. E tangenciam a gravidade do fato do governo, após a abolição, não lhes garantir, de imediato, direitos sociais que proporcionassem condições dignas de sobrevivência, pavimentando com essa postura alheia, novos formatos da cultura do racismo.

Já o capítulo 16, “O Brasil de toda essa gente” inicia com o questionamento “Qual é a ‘a cara’ do Brasil de hoje?”. Para os autores, no país, atualmente, mais de 80% dos brasileiros viviam nas cidades, houve diminuição no número de filhos e muitas mulheres passaram a serem chefes de família, todavia, “apenas um quarto da população brasileira sabia ler e escrever. No ano 2000, quase 85% dos brasileiros eram analfabetos, e 95% dos jovens com idade entre 7 e 14 anos estavam matriculados no ensino fundamental” (p.146). Nota-se que, ao mencionar os problemas sociais do Brasil, citam a miséria, a fome, o escasso acesso à saúde, a saneamento básico, a educação, o desemprego e o trabalho infantil, não destacam o

racismo, muito embora o pratiquem, de forma naturalizada, quando associam essas mazelas, basicamente, às imagens<sup>9</sup> de pessoas negras.

Esse é o foco que dá relevância a estudos que visam avaliar as mensagens subliminares que povoam os livros didáticos.

As imagens abaixo corroboram com o que acabamos de afirmar (Figuras 2 e 3). Crianças descalças, em locais insalubres ou em atividades que ocupem seu tempo, não necessariamente os capacitem para o mercado de trabalho.



**Figura 2**

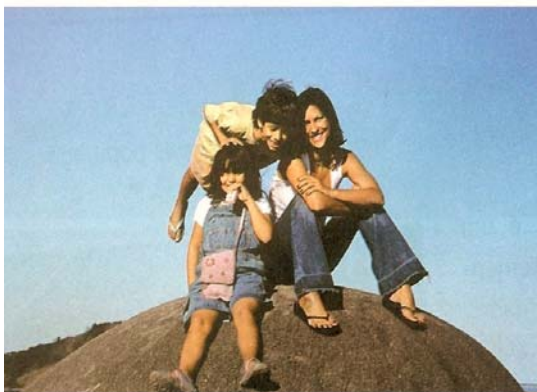


**Figura 3**

Nota-se que quando os assuntos não são mais as mazelas sociais e sim um modelo a ser seguido, por exemplo, uma imagem positiva sobre a “família brasileira”, a imagem que tem é de uma família branca, conforme a figura 4.

---

<sup>9</sup> Na Coleção Aprendendo Sempre no 5º ano destacamos 3 imagens para análise no universo de 145 imagens presentes no livro.

**Figura 4**

Comparando as figuras 2 e 4, e as informações fornecidas, se nota que a figura 2 retrata uma família numerosa, que mora no Jardim Satélite, na região periférica de São Paulo, e, provavelmente, pela figura, não há tratamento de esgoto, dada a condição de miséria apresentada. Já na figura 3 aparecem várias crianças em uma lona de circo, todas de pertencimento étnico-racial negra. E, tanto na figura 2, quanto na 3, as crianças se encontram descalças.

Na legenda consta “no Brasil atual, há mais de 20 milhões de crianças pobres” (p.150). Ou seja, o texto explicativo das imagens 2 e 3 associa crianças pobres a crianças negras.

Já a figura 4 retrata uma mãe com seus dois filhos, todos brancos; não há nenhuma referência à pobreza. Em resumo, diferentemente, a imagem do negro (figuras 2 e 3) se atrela a fatos negativos, enquanto a imagem do branco (figura 4) é associada a eventos positivos. Esses casos exemplificam como se dá a normatização da “cara” da nova família brasileira ligada ao cidadão branco; já a pobreza e a marginalidade permanecem ligadas à representação de cidadãos negros, retroalimentando a cultura do racismo.

Em face do exposto, a seguir apresentamos a experiência do estágio supervisionado realizado na Escola Classe da Ceilândia/DF.

### **CAPÍTULO 3 – Projeto Africanidade**

O título do capítulo está conectado a um dos resultados práticos da pesquisa. O Projeto Africanidade foi a alternativa proposta pelo professor-regente aos limites e impasses dados pelo livro didático, e como forma de implementar a lei 10.639/03. Este capítulo visa descrever e problematizar a dificuldade de sua implementação diante de outra ação pedagógica, o projeto “Chocolate Literário” que tem mais aceitação, entre os sujeitos da escola, se comparado ao Projeto Africanidade.

#### **3.1. A escola**

A Escola Classe da Ceilândia foi criada em 1971, a princípio, para abrigar a comunidade da cidade do Núcleo Bandeirante que foi transferida para a Ceilândia. Seu funcionamento ocorre no período matutino e vespertino, mas ofereceu turmas, no noturno, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, atualmente não há a oferta de turmas de alfabetização para a EJA.

A escola atende desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano com cerca de 630 alunos/as matriculados/as. O Projeto Político Pedagógico caracteriza a origem social dos/as alunos/as, afirmando que a situação socioeconômica dos/as alunos/as matriculados/as é expressivamente um quadro de crianças e jovens oriundos/as de famílias de baixa e média renda.

Nesta escola, evidenciaram-se dois projetos didático-pedagógicos em especial, o “Africanidade: a cor do zumbido” e o “Chocolate Literário”. A pesquisa revelou, em relação ao Projeto Político Pedagógico, diferentes impactos da ação dessas atividades. Focamos no “Africanidade” porque nitidamente o educador demonstrou mais envolvimento com um projeto do que com outro, o “Chocolate Literário” e os alunos mostram recepções diferentes quanto ao projeto. Porém, ressaltamos que estas reflexões sobre a relação entre os dois projetos em relação à escola, bem como sua construção diante do Projeto Político Pedagógico da escola serão melhores desenvolvidos no próximo capítulo.

Segue uma descrição de cada um dos projetos e alguns contrapontos entre os dois e em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola.

#### **3.2. O Projeto Africanidade: a cor do zumbido**

Este projeto “Africanidade: a cor do zumbido”<sup>10</sup>, desenvolvido numa escola classe da Ceilândia/DF, é interdisciplinar e envolve expressões artísticas, como a dança, o teatro, as artes plásticas e a literatura. O desenvolvimento ocorre durante todo o ano letivo e sua apresentação se dá na semana da Consciência Negra. Respalda-se na determinação legal contida no artigo 79-B da LDBEN/96, alterado pela Lei 10.639/03 que legalizou o dia nos calendários escolares, assim institucionalmente “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia da Consciência Negra’”.

O “Africanidade” teve sua 1ª edição em 2006. Idealizado por dois professores do colégio, o projeto é aplicado somente nas turmas de 4º e 5º ano, que são as turmas de atuação dos dois educadores. Mas o “Africanidade” conta com a participação de outros professores que variam de acordo com o ano. Nem todos os professores se envolvem com o projeto, na edição do projeto em 2010, por exemplo, houve a participação de uma turma da Educação Infantil, por iniciativa da professora da turma que, se dispôs a participar do evento.

As observações ocorreram nos anos de 2010 a 2011 com uma turma de 5º ano de uma escola classe como continuidade da pesquisa do Programa Iniciação Científica/PIC-UnB, nos anos 2009/2010, já apresentada anteriormente e que foram divididas em duas fases. Na fase I, em 2010, analisamos dois livros didáticos de História do 5º ano, selecionados pelo Programa Nacional do livro Didático (PNLD), com o objetivo de averiguar se mesmos concebiam em seus conteúdos o que propunha o artigo 26-A da LDBEN/96, ou seja, o estudo da História Africana e História e Cultura Afrobrasileira. No acompanhamento à turma, observou-se como ocorria a utilização do livro didático e como a escola desenvolvia o projeto “Africanidade: a cor do zumbido”, e buscou-se conhecê-lo, visto ter sido gestado por professores/as da escola e se respaldar na Lei 10.639/03.

Nesta fase I, fizemos um levantamento denso sobre a escola, seu Projeto Político Pedagógico e iniciamos nossa observação da turma. Tornamos mais próximas dos/as alunos/as para saber um pouco da história, das opiniões, das preferências e dos conflitos em que se inserem, dentro e fora da escola. Esse envolvimento resultou no projeto da fase II do estudo realizado em 2011, onde se prosseguiu com as observações, totalizando 18 encontros com a turma e com duração de 5h, cada encontro.

O professor, formado em Pedagogia, 52 anos, negro, idealizador do projeto se revela persistente, pois além das atividades extra-classe, ele desdobra para atender as demandas dos projetos “Africanidade” e “Chocolate Literário”, além dos conteúdos contidos no currículo

---

<sup>10</sup> Projeto original em Anexo 4.

escolar para o 5º ano. Com isso, o educador se apresenta como um gestor proativo, que se compromete com educação antirracista, rompendo com as práticas pedagógicas engessadas, que inviabilizam o enfrentamento dos conflitos raciais na escola e silenciam a temática racial neste contexto (GARCIA FILICE, 2010, p. 50).

Durante as aulas, nas duas fases da pesquisa percebemos que os assuntos que envolviam o projeto “Africanidade”, não eram desenvolvidos com a turma somente no período correspondente ao mês de novembro, como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas no decorrer do ano letivo. No PPP, o mês de novembro consta como o período da realização do projeto, mas as ações que o compõem ocorrem durante todo o ano. Pela dinâmica do projeto pude perceber que, o mês da Consciência Negra é o momento de intensificação do projeto e de sua efetivação.

O “Projeto Africanidade: A cor do zumbido” busca promover a identificação e valorização das crianças por meio da História e Cultura Africana. De acordo com o idealizador do projeto, a temática era pouco desenvolvida e havia a necessidade de implementar a discussão no âmbito de toda a escola. Durante os anos letivos que se realizou o projeto, o professor conseguiu agregar outros professores que desenvolveram atividades relacionadas à História da África. Assim, o “Africanidade” contou com o apoio de alguns professores. Durante a edição de 2010 o projeto contou com a participação de três educadores, que estão à frente do mesmo, além da direção e coordenação da escola. Porém, não é um projeto abraçado por todo o corpo docente. A escola recebe muitos professores na condição de Contratos Temporários e devido à rotatividade desses profissionais, não existe a continuidade do projeto. De outra parte, dos educadores/as efetivos percebemos a pouca participação. Essa inexpressiva participação dos demais educadores/as percebemos como à resistência em trabalhar com a temática da África, que remete ao debate sobre relações raciais, no Brasil. Segundo o professor idealizador, alguns alegam que o assunto “é coisa de negro”. Apesar da resistência, as atividades são apresentadas no colégio pelos próprios alunos/as e professores/as na semana próxima ao Dia da Consciência Negra, determinado no artigo 79-B da LDB/96, como dia 20 de novembro.

Desde a inicialização do projeto na escola, o projeto Africanidade causou certa mudança no comportamento das crianças negras, quanto ao reconhecimento do seu pertencimento étnico-racial, e nas crianças brancas o surgimento de um sentimento mais respeitoso em relação aos colegas negros/as, inclusive no comportamento durante as aulas. Mas, entende que a mudança ainda é pequena, pois o projeto está voltado para o 4º e 5º ano,

não alcançando todas as séries da escola, mas que no ano de 2010, seu desejo era que se expandisse também para a educação infantil.

### **3.3. O Projeto Chocolate Literário**

O “Chocolate Literário” <sup>11</sup> é um projeto que visa despertar nos alunos o prazer da leitura. Para isso, durante o segundo semestre do ano letivo são realizadas atividades com livros de literatura infantil, de autores brasileiros. Escritores locais são convidados para participarem do evento na escola (PPP da escola, 2010). O evento ocorre no mês de setembro e, tem duração de três dias. O projeto conta com a participação de toda a escola, contrariamente, sem o envolvimento de todos, todavia conta apenas com a participação de poucos pares interessados ocorre o “Africanidade”.

Assim, o professor desenvolve com as crianças, atividades com o conteúdo de História e Cultura Africana, por meio das artes plásticas com a confecção de máscaras africanas, leitura de literatura infanto-juvenil e pesquisas feitas pelos alunos relacionadas com a temática.

De acordo com o idealizador do projeto, a temática era pouco desenvolvida e havia a necessidade de implementar a discussão no âmbito de toda a escola. Entende que as mudanças são pequenas, limitado pelo Projeto Político Pedagógico da escola, o projeto está voltado, apenas, para o 4º e 5º ano, não alcançando todas as séries.

Considerando a peculiaridade da informação, detectamos no campo a possibilidade de compreender com riqueza de detalhes algumas facetas que dificultam a implementação de uma política pública, a Lei 10.639/03, no âmbito da escola.

### **3.4. Ações pedagógicas do projeto “Africanidade”**

Para entendermos a dinâmica proposta pelo Projeto Africanidade tomamos como base o conceito de pedagógico e didático apresentando por Libâneo (2008), onde o mesmo afirma que a Pedagogia trata, em tantos assuntos, da prática educativa voltada para a orientação de maneira intencional e sistemática visando alcançar aos interesses dos sujeitos concretos em seu contexto histórico-social. Assim, o pedagógico dá a orientação do sentido para a prática educativa. Enquanto, o didático objetiva desencadear o processo de aprendizagem para essa prática educativa via a se alcançar o conhecimento. (Libâneo, 2008,

---

<sup>11</sup> Projeto original em Anexo 3.

p. 142 – 144). Com isso, buscamos melhor compreender as esferas do didático e pedagógico neste projeto interdisciplinar, o Africanidade.

O projeto tem um caráter interdisciplinar, pois contemplam as artes cênicas, a musical, a dança, a plástica e a literatura.

A apresentação do projeto, na edição de 2010, foi centrada num musical baseada no conto “Bumba-meu-boi” do livro de literatura infantil de Joel Rufino dos Santos<sup>12</sup> intitulado “Gosto de África: histórias de lá e daqui”.

O livro contém sete contos sobre mitos, lendas e tradição da cultura negra e histórias do período da escravidão no Brasil, onde relata a luta dos escravizados pela liberdade. O livro escolhido pelo educador faz parte do acervo de livros do projeto com a temática racial. Além dos livros o acervo conta com filmes, bonecas negras e atividades selecionadas pelo professor sobre África, que são utilizadas em algumas de suas aulas.

Na adaptação feita pelo professor idealizador do projeto, a peça foi intitulada “Meu Boi Bonito<sup>13</sup>” uma adaptação feita pelo professor/idealizador do projeto, baseada no conto “Bumba-meu-boi”.

Os preparativos para a apresentação do projeto foram feitos em meados do mês de novembro. O professor selecionou alguns alunos para participarem da apresentação teatral. A seleção aconteceu com uma audição feita com a turma para observar quem estava apto para a dança e/ou interpretação da peça “Meu Boi Bonito”. Averiguar a aptidão do/a aluno/a ficava a critério do julgamento do educador. Os ensaios ocorriam fora da sala de aula, o professor ensaiava separadamente os grupos de apresentação da dança e do teatro. Assim, enquanto estivemos presente nas aulas, não houve observações dos ensaios do projeto, pois estávamos sempre em sala de aula com os/as alunos/as que não estavam em ensaio nenhum. A participação desses/dessas alunos/as, que não se encaixavam nas atividades relacionadas ao musical, se dava com a na confecção de máscaras e outras atividades artísticas a serem expostos durante a realização do “Africanidade”. Ressalta-se que as atividades de confecção de máscaras, pinturas de desenhos eram feitas por todas as crianças, mesmos os que participavam das atividades musicais e teatrais. Nota-se que, alguns/algumas alunos/as eram privados de participarem da apresentação do projeto.

No estudo de campo, percebemos que muitos/as professores/as que não se envolveram com a realização do projeto e evidenciaram uma postura consciente de negação ao debate

---

<sup>12</sup> Joel Rufino dos Santos. Historiador, escritor e professor universitário do curso de Letras da UFRJ.

<sup>13</sup> Adaptação da Peça teatral “Meu Boi Bonito” em Anexo 2.



racial que o projeto proporciona. Mesmo a direção da escola auxilia na realização, mas não participa efetivamente do projeto. Pelo grau de desenvolvimento e visível receptividade, nota-se que a escola direciona a atenção ao projeto “Chocolate Literário”. Nesse projeto a participação do corpo docente é total e a Direção da escola apóia-o pedagogicamente e financeiramente, diferente da atuação no projeto “Africanidade”, em que ocorre pouco incentivo.

### **3.5. Africanidade versus Chocolate Literário: algumas considerações sobre a questão racial na cultura escolar**

A possibilidade aberta pela metodologia de projetos, mais especificamente, pelo Estágio Supervisionado, no Projeto IV, nos permitiu problematizar e analisar não só as práticas pedagógicas, mas aspectos da cultura escolar quando se trata de implementar a temática racial.

Diante disso, os dois projetos, “Africanidade” e “Chocolate Literário” propõem diferenças na proposta contida em suas concepções incluídas no Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com a análise feita no PPP da escola verificamos que o projeto “Africanidade”, por apresentar um texto de caráter global e politizado, transmite a ideia de menos intervenção na escola em relação às ações pedagógicas, se comparado ao “Chocolate Literário”. Enquanto o “Chocolate Literário” constrói um texto menos politizado, mas com abordagens pedagógicas que focam na realidade escolar das crianças. O “Chocolate Literário” consiste em “proporcionar as crianças momentos de prazer” por meio da leitura.

Enquanto o projeto “Africanidade” busca “perceber a importância do/a negro/a no contexto sócio-político-cultural brasileiro” (PPP da escola, 2010). Nota-se que não consegue justificar a importância da prática da leitura para o desenvolvimento da criança, já no “Africanidade”, termos como “sociedade”, “país” são utilizados como construções históricas com a intenção específica de trabalhar a consciência racial e evidenciar o racismo no país.

Percebe-se que a maneira como este projeto foi elaborado nos remete a pensar numa ação voltada para a escola, mais que se atrela a uma realidade macro global quando se propõe a problematizar a história da população negra. Aparentemente, questões desconectadas do cotidiano dos/as alunos/as, mas que possuem um viés histórico crítico inquestionável, e talvez recepcionado pela gestão da escola e pelos pares, como problemático, visto se orientar para aprofundar reflexões sobre a temática racial, já no Ensino Fundamental. E este é um ponto

controverso na implementação da política no âmbito escolar. Ao contrário, o “Chocolate Literário” justifica que, “a leitura é indispensável para o sucesso do educando”, e encara a sala de aula como um espaço de construção e efetivação da aprendizagem, pois afirma que “o trabalho será realizado em sala de aula com a leitura e discussão de livros de literatura infantil”.

Outro aspecto importante e perceptível sobre a questão racial na cultura escolar revela que mesmo estando os dois projetos incluídos no PPP da escola, a participação dos/as alunos/as, professores/as, Direção e Coordenação Pedagógica são distintas e, isso interfere no desenvolvimento e percepção dos projetos na vida dos sujeitos dessa escola. A falta de participação de toda a equipe da escola no projeto “Africanidade” fere as orientações contidas nas DCN’s para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pois o eixo fundamental das diretrizes, “orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a Lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo” (BRASIL/MEC, 2004, p.27). Com isso inferimos que existem questões culturais e políticas que se materializam como impeditivos da participação de toda a gestão escolar no enfrentamento do racismo na escola e na implementação do art. 26-A.

Destaca-se que o financiamento do projeto “Africanidade” é feito pelo/a professor/idealizador/a com pouco auxílio dos colegas, o mesmo não ocorre com o outro projeto, o “Chocolate Literário”. A contratação de coreografa para as danças, confecção dos figurinos para a peça teatral, cenário da apresentação, alimentação e lembrancinhas para os/as convidados/as do “Africanidade” são alguns dos gastos financeiros que esse educador tem durante a preparação e realização do mesmo. Vale dizer que não há cobrança de contribuições financeiras aos alunos/as, apenas o envolvimento com as atividades propostas pelo projeto.

### **3.6. O Projeto Político Pedagógico e o Africanidade**

A constatação das visões e convicções de mundo acerca da importância da implementação da Lei 10.639/03 que se tornou perceptível ao nos depararmos com as diferentes dinâmicas de desenvolvimento do “Chocolate Literário” e do “Africanidade”, nos remeteu à necessidade de verificar em que medida a possível recusa ao “Africanidade” devido ao seu caráter problematizador da temática racial consta no Projeto Político Pedagógico da escola.

O projeto Político Pedagógico se constitui como uma ferramenta legal e de direito da escola, na garantia de uma gestão democrática que visa à participação de todos os sujeitos que compõem a escola. Compreendemos que uma gestão democrática na escola deva ser um espaço de cidadania, que proporcione a construção coletiva da dinâmica pedagógica da instituição, mas para isso se faz necessária a participação de toda a comunidade escolar. (Ribeiro & Ribeiro, 2008, p. 118).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi avaliado para verificarmos se os projetos “Africanidade: a cor do zumbido” e o “Chocolate Literário” como duas ações pedagógicas da instituição têm merecido a mesma atenção.

Conforme verificamos no PPP da escola, os dois projetos na sua elaboração e implementação expõem que irão interferir no cotidiano escolar, mas enquanto o “Chocolate Literário” se apresenta como um projeto de intervenção local, ou seja, no cotidiano escolar, se articula às demandas da escola e busca se realizar, por meio dos alunos, atendendo suas dificuldades de leitura e busca estimular o prazer pela leitura; o “Africanidade” apresenta um movimento mais amplo. Está bem embasado, mas se respalda no aspecto legal e ressalta de forma imperiosa a necessidade do estudo de História da África e Cultura Africana e Afrobrasileira. Além de expor os aspectos negativos da exclusão da população negra para justificar a necessidade de sua implementação na escola. Ou seja, constata o racismo como estruturante e assume criar práticas pedagógicas para sua reversão.

Não obstante as diferenças no envolvimento da escola em relação ao “Africanidade” em comparação com o “Chocolate Literário”, o Projeto Político Pedagógico se apropria e afirma que contempla a Lei 10.639/03 que alterou o art.26- A da LDB/96 por meio do projeto “Africanidade”. Que o mesmo é desenvolvido durante o mês de novembro com a intencionalidade de fazer “com que as crianças apreciem a riqueza da cultura africana”. Anuncia que com isso o projeto busca “reconhecer que a sociedade brasileira é formada por grupos étnico-raciais distintos e com iguais contribuições culturais” (PPP da escola, 2010), e para que os objetivos sejam alcançados, a temática é introduzida mediante as expressões artísticas como: a dança, o teatro e a música.

Não obstante estas leituras, a pesquisa de campo nos permite problematizar estes registros já que ampliou nossa visão sobre o projeto “Africanidade”. Durante o acompanhamento, nos deparamos com a dinâmica bem diferente da proposta apresentada pelo Projeto Político Pedagógico.

O/a professor/idealizador/a elabora os dois projetos, o que pode ser atestado pelo PPP, entretanto, sabe-se que a elaboração do Projeto Político Pedagógico ordena que seja um

exercício conjunto de toda a equipe que compõe a escola, indagamos se o fato dos dois projetos terem sido gestados de forma individualizada, implica a não participação da escola. Se isto pode repercutir na aceitação ou não dos projetos e nos prováveis impactos esperados nas práticas pedagógicas da escola, especificamente em relação aos dois projetos analisados. A recepção dos dois projetos foi diferente, baseadas neste fato, podemos inferir que existe uma fragilidade na gestão democrática na escola. Nota-se que o projeto “Chocolate Literário” teve mais inserção e aceitação, a mesma atitude não ocorreu com o projeto “Africanidade”. Notoriamente, a gestora também reservou maior apoio ao “Chocolate Literário” em comparação ao outro projeto.

A participação e comprometimento do corpo docente nas questões pedagógicas se fazem necessárias, garantidas legalmente pelas orientações da LDBEN/96 “Esta recomendação amplia a autonomia e a consciência do profissional quanto ao processo desenvolvido e aumenta o sentimento de pertencimento do/a professor/a ao Projeto Político Pedagógico” (Ribeiro & Ribeiro, 2008, p. 118).

No ambiente observado, a ausência dos demais educadores/as, na realização do “Africanidade”, demonstra que esses/as não priorizam uma educação que considere todos os segmentos étnico-raciais e desconhecem que, se trata de uma determinação legal, que também os atinge. Para que o direito a diferença seja contemplado e que as crianças e jovens possam desfrutar do (re)conhecimento de sua história, cultura e construir uma identidade positiva é preciso este movimento coletivo. A inserção no PPP, embora revele que há conhecimento da obrigatoriedade legal, na prática a política é personalista e fragmentada. Não ocorre a participação dos sujeitos da gestão escolar, e da escola como um todo na realização do projeto “Africanidade”. Este mantém pelo esforço solitário, deste gestor proativo e professor negro.

Tais constatações nos remetem a pensar a importância da escola nas ressignificações identitárias que surgem na contemporaneidade. Todavia, no Brasil, implica também reflexões coletivas como se enxerga a identidade como um direito à cidadania, e isso se torna um objeto a ser compreendido: a relação entre construções identitárias e projeto coletivo de transformação social.<sup>14</sup>

É dever da instituição escolar implementar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, que reconheça e respeite as diferenças entre os sujeitos. As diferentes culturas, classes, gênero, idade, raça entre outras (Gomes, 2011, p. 87). E o Projeto Político Pedagógico

---

<sup>14</sup> O que implica leituras aprofundadas sobre a importância do marxismo para pensar a desigualdade no Brasil, tanto quanto as correntes pós-colonialistas, mas este é um percurso, que por hora ainda não podemos aprofundar. Precisamos estudar com mais profundidade em um próximo estudo.

da escola e o currículo escolar devem apresentar este reconhecimento, mas devem efetivamente implementar as ações que, pressupõe-se, foram pensadas coletivamente.

O diálogo entre os sujeitos da escola na construção do PPP que contemple a pedagogia da diversidade exige aprofundamento de temas estruturais da cultura brasileira como o racismo, o sexismo e a homofobia, além de outras temáticas. Neste sentido, a perspectiva de ressignificação identitária evoca reflexões globais e estruturantes, aciona aspectos econômicos, culturais e sociais. Resignificar novas práticas pedagógicas que caminham para a exclusão de perspectivas eurocêntricas e que proporcione aos jovens e crianças o direito de buscar ou afirmar seu pertencimento étnico-racial, sua sexualidade, sua condição social sem ser discriminado por isto. (GOMES, 2011).

### **3.7. Os/as alunos/as – Percepções sobre o Projeto Africanidade**

O quadro 1, a seguir, revela o peso das visões e convicções sobre a importância da temática racial na diferença de investimento e dedicação da comunidade escolar em relação à receptividade do projeto “Chocolate Literário”, em detrimento do “Africanidade: a cor do zumbido”.

Entendemos que questões fundantes explicam, mas não justificam a forma como o primeiro projeto coloca-se para o atendimento imediato das dificuldades de leitura e tem um campo vasto, literário, para ser realizado, superou e sufocou a proposta politicamente demarcada e situada historicamente do “Africanidade”.

Na continuidade, a fragmentação e falta de apoio do “Africanidade” se contrapõe ao registro no Projeto Político Pedagógico. Inclusive, o projeto é citado como forma de informar que a escola cumpre com o que determina o conteúdo do art. 26-A da LDB/96.

O panorama delineado com todas as suas contradições, exige agora que os estudantes sejam “ouvidos”. Diante disso, nos propusemos a captar as impressões dos/as alunos/as no intuito de averiguarmos os impactos destes motivos na turma.

A percepção dos/as alunos/as pelo projeto “Africanidade”, após sua realização que aconteceu em novembro de 2010, foram entregues questionários (ANEXO 1) com as seguintes perguntas: nome, idade, onde mora, cor (preto/pardo/amarelo/indígena/branco/outros) com duas perguntas: “Você gostou do Africanidade? Por quê?”

Por serem crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos, optamos por apenas duas questões. Segue o quadro.

### 3.7.1. Perfil dos/as alunos/as

A turma era constituída por 33 alunos, mas apenas 21 compareceram a aula no dia da aplicação do questionário. O questionário não foi aplicado aos demais alunos/as ausentes, pois não estavam frequentando a escola, em virtude de uma anunciada reprovação, devido ao baixo rendimento escolar.

Quadro 1 – Questionário de respostas da turma do 5º ano no Ensino Fundamental sobre o “Projeto Africanidade”.

Nº	Raça/cor*	Idade	Gênero	Residência	Você gostou do Africanidade? Por quê? (respostas dos alunos) **
1	Pardo	11	Masculino	Ceilândia	Sim porquê eu fiz todos os trabalhos.
2	Preto	13	Feminino	Ceilândia	Não participei do projeto.
3	Pardo	10	Masculino	Ceilândia	Eu não participei mais ajudei fiz trabalhos.
4	Pardo	12	Masculino	Ceilândia	Não eu não vim não, porque eu não gosto de africano.
5	Pardo	10	Masculino	Ceilândia	-
6	Pardo	13	Masculino	Ceilândia	Nada.
7	Branco	10	Masculino	Ceilândia	Porque tem muitas coisas elegantes e interessantes.
8	Pardo	12	Feminino	Ceilândia	Gosto porque fala sobre o preconceito e o racismo.
9	Preto	12	Feminino	Ceilândia	Gostei porque o professor passou cada coisa legal. E agora tem uma professora muito legal o nome dela é Kriss eu gosto muito dela e do professor.
10	Pardo	14	Feminino	Ceilândia	Porque foi muito maravilhoso que eu participei de tudo foi

					muito legal.
<b>11</b>	<b>Morena</b>	11	Feminino	Ceilândia	Porque menos eu não ter feito a mascara eu fiz outras coisa e gostei muito.
<b>12</b>	<b>Branco</b>	11	Feminino	Ceilândia	Eu fiz os desenhos da Africanidade.
<b>13</b>	<b>Pardo</b>	11	Masculino	Ceilândia	Não vim. Eu fiz a máscara mas o professor quebrou e jogou fora.
<b>14</b>	<b>Pardo</b>	12	Feminino	Ceilândia	Sim. Porque teve apresentação. Eu apresentei a cantirina*** foi legal.
<b>15</b>	<b>Pardo</b>	11	Feminino	Ceilândia	Sim. Por que ensina a ter respeito aos outros.
<b>16</b>	<b>Branco</b>	11	Masculino	Ceilândia	Eu gostei muito por que eu apresentei e também aprender da cultura africana.
<b>17</b>	<b>Indígena</b>	12	Feminino	Ceilândia	Sim. Porque eu dancei.
<b>18</b>	<b>Pardo</b>	10	Feminino	Ceilândia	Sim. Porquê eu dancei duas danças e nos comemos coisas gostosas.
<b>19</b>	<b>Pardo</b>	13	Masculino	Ceilândia	Eu gostei muito por quê foi muito alegre.
<b>20</b>	<b>Branco</b>	11	Masculino	Ceilândia	Gostei muito porque e legal.
<b>21</b>	<b>Branco</b>	10	Feminino	Ceilândia	Gostei por que eu dancei.

Fonte: Produção da autora. Resultado dos questionários aplicados dia 13/12/2010, na escola classe da Ceilândia com 21 alunos.

\*preto/pardo/amarelo/indígena/branco/outros, segundo a classificação racial pelo IBGE e auto declaração dos/as alunos/as.

\*\* Se manteve as respostas originais dos/as alunos/as.

\*\*\* Personagem da peça do projeto “Meu Boi Bonito”.

Dos 21 alunos, 10 são meninos e 11 meninas, tendo em média 11 anos de idade. Com relação à autoclassificação raça/cor verificamos o seguinte perfil dos estudantes, 12 pardos,

02 pretos, 05 brancos, 01 indígena e 01 outros (morena). A classificação raça/cor seguiu o padrão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nota contida no Censo 2010. Todos residem da cidade na Ceilândia/DF. Considerando a somatória de pretos, pardos e morenos concluímos que, parte majoritária da turma é negra. A junção entre pretos e pardos na categoria de negros, tem respaldo em pesquisas nacionais que constatarem a proximidade socioeconômica entre as duas categorias e, distancia essas duas da categoria branca. (Santos, 2007, p.21-22). Assim,

Estatisticamente só se percebem diferenças raciais significativas quando comparamos esses dois grupos raciais com o grupo racial branco. Isto é, de um lado, pretos e pardos estão muito próximos em termos de obtenção ou exclusão de direitos legítimos e constitucionalmente garantidos e, de outro lado, estão bem distantes dos direitos e vantagens auferidos pelos brancos no Brasil. Diante disso juntamos aquelas duas categorias e formamos o grupo racial negro, visto que para nós há um denominador comum entre “pardos” e “pretos”: a discriminação racial que ambos sofrem no plano sociológico. (SANTOS, 2007, p. 22)

### **3.7.2. Sobre as atividades e os resultados esperados**

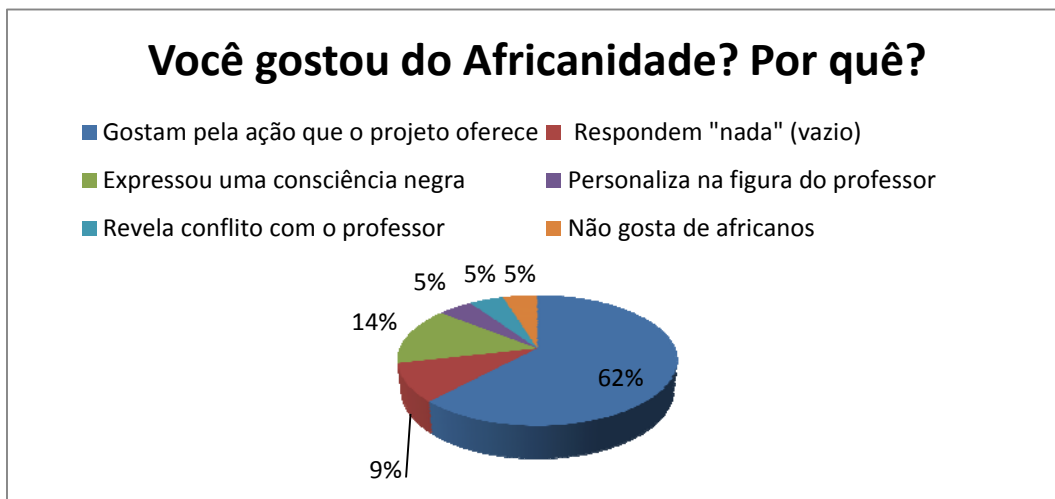
Dentre os 21 respondentes, os/as alunos/as que participaram do projeto, para além da confecção das máscaras e pinturas feitas em sala de aula, e que foram inseridos nas atividades da dança e/ou do teatro, expressaram contentamento, mas não necessariamente despertaram para a consciência negra, em que se espera que a criança conseguisse perceber a atuação e relevância para as esferas culturais, políticas, históricas, econômica dos elementos da arte africana e contribuições destes povos para a constituição do Brasil.

Dos 21 alunos, apenas 03 manifestaram uma leitura racial do projeto. Os/as alunos/as demonstraram mais interesse pela dinâmica lúdica do projeto do que pelo conteúdo. Os alunos que não participaram da apresentação na escola deixaram transparecer um sentimento menos empolgante, e até de frustração por não participar, o que pode ter influenciado nas respostas.

O gráfico a seguir apresentando, percentualmente, as respostas dos/as alunos/as exposta no Quadro 1.

Gráfico 1- Grau de Interesse dos/as alunos/as pelo “Projeto Africanidade”





Fonte: Produção da autora. Resultado dos questionários aplicados dia 13/12/2010, na escola classe da Ceilândia com 21 alunos.

Os dados revelam as percepções das crianças em relação ao projeto e sua interferência na vida desses/as alunos/as. Quando a maioria das crianças apresentam respostas que revelam gostar do movimento e da ação que o projeto lhes proporciona, ou seja, o lúdico se destacou como a quebra da rotina da sala de aula. Isto demonstra que o projeto não atingiu o objetivo esperado, “fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (PPP da escola, 2010), também não temos elementos que tampouco referendam a percepção do professor, que em conversa informal afirmou que conseguia captar, da parte dos alunos/as negros/as, um despertar de uma consciência negra, e nas crianças brancas o respeito à cultura negra.

Não se pode afirmar que o educador esteja errado, pois este é o seu olhar, a sua elaboração sobre a interferência do “Africanidade” sobre seus/suas alunos/as. Porém, seu olhar se contrapõe à visão das crianças, mais interessadas na inovação da atividade que em seu conteúdo. Sintetizando, 03 expressam uma consciência negra, 01 personaliza seu interesse pelo projeto, em função figura do professor, 02 respondem “nada”, 01 revela conflito com o professor, 01 afirma não gostar de africanos e o restante do grupo descrevem uma ação pedagógica ocorrida no projeto. Portanto, em 21 alunos/as apenas 03, explicitamente, captaram o objetivo.

As duas crianças que responderam “nada” revelam que o projeto, possivelmente, em nada interferiu em suas vidas. A outra criança desenvolve uma afetividade pelo educador que reverbera em sua opinião sobre o projeto. O que não necessariamente significa que a história da população negra, dada a conhecer, tenha mudado sua forma de pensar.

O conflito descrito por um dos meninos, quando questionado sobre sua impressão do “Africanidade”: “Não vim. Eu fiz a máscara mas o professor quebrou e jogou fora”. Revela que o professor parece ter causado um trauma na criança com essa atitude. Fazemos esta inferência no plano das possibilidades, pois não houve como determinar sentimentos e posteriores ações dessa criança dentro da pesquisa. Todavia, merece registro para que se reflita sobre o cuidado que o/a educador/a em formação devem ter, para não provocar trauma, ou rejeição a temática do projeto, bem como inibir a criatividade das crianças.

Uma das crianças afirma “não gosto de africanos”. Podemos entender que esta fala não se restringe ao sujeito africano, mas a todos os elementos culturais e históricos que o africano reapresenta, pois a pergunta se fez no intuito de captar impressões sobre o projeto. Tal afirmação é a confirmação de que, em parte, o educador se contrapõe às opiniões dos seus alunos/as, e num plano macro, revela como a questão racial negra tem sido rechaçada e negada.

### **3.8. Perspectivas a partir do projeto “Africanidade”**

Diante das observações realizadas durante o estudo de campo percebemos a existência de três movimentos. O primeiro da escola que se ausenta elaboração e realização do projeto transparecendo uma negação a existência do “Africanidade”, apesar do projeto constar no Projeto Político Pedagógico. O segundo movimento do professor idealizador do projeto “Africanidade”, que se transforma num gestor proativo (GARCIA FILICE, 2010) realizando um trabalho solitário quanto à implementação do art. 26-A. Ele ultrapassa limites, mas não necessariamente consegue atingir o objetivo esperado, ou seja, repensar e ampliar estudos sobre a História do Brasil e fortalecer a consciência racial na turma. E o terceiro movimento que é o das crianças revelando, numa simplicidade, as várias intervenções causadas pelo projeto que, não necessariamente pactuam da opinião do educador.

Para além destas reflexões, o estágio supervisionado via acompanhamento dos dois projetos desencadeados para serem desenvolvidos como componentes curriculares do ensino de História nos remeteu a outra problemática: os lugares de aprendizagem e as práticas pedagógicas mais interessantes na perspectiva das crianças.

### **3.9. Lugar de aprender: a sala de aula ou a quadra esportiva?**

Durante o período de observação em sala de aula, em que mantive contato com as crianças, pudemos perceber que os conflitos de raça, de gênero, de sexualidade eram

frequentes. Pouco observei conflitos de classe, que fizeram referência à situação econômica dos/as envolvidos/as. Talvez porque a condição econômica na escola observada se mostrou menos desigual entre os/as alunos/as. Porém, deslocando esse raciocínio para a questão racial, a conclusão muda. Embora a representatividade da população negra seja maioria, este fator não diminuiu os atritos. Os conflitos raciais eram acirrados, pela lógica do econômico, a hipótese era a ausência de conflitos, visto que a maioria, dos/as alunos/as, era do mesmo pertencimento étnico-racial negro, sendo assim os conflitos de caráter racial não deveriam existir expressivamente na sala de aula, mas a cada observação, o cenário frequentemente encontrado era o dos embates.

A princípio nos pareceu que os conflitos que envolveram o tema racial, a sexualidade e o gênero estariam mais presentes e latentes no cotidiano das crianças dessa turma se apresentando mais frequentes. Os atritos surgiam a todo o momento, em espaços de tempo muito curtos. Entre uma discussão e outra, por motivos diferenciados: espaço físico na sala de aula (como sentar na cadeira de uma dos colegas sem autorização; sujar a mesa de alguém), de ofender sobre a higiene pessoal (chamando o colega de fedido e dizer que ele não toma banho), de discriminar socialmente, (chamando o colega de “passa fome” e afirmar que o mesmo não tinha comida em casa) apesar, como dissemos, de ser um caso específico nessa turma, em comparação aos outros mencionados; e de discriminação racial baseada no fenótipo (ofender o nariz, o cabelo, o formato do corpo, os olhos, as orelhas e a cor da pele) e sobre a sexualidade (um dos garotos era muito atacado pelas outras crianças da turma, afirmavam que o menino era gay).

Este conjunto de “apelidos” pejorativos nos remeteu a Abramovay (2005, p. 88) sobre a sala de aula, “um dos lugares onde por excelência são feitas amizades e também onde se desenvolvem hostilidades e conflitos”.

A sala de aula é um espaço diverso, as diferenças se apresentam na raça/cor, no gênero, na identidade social e cultural, na sexualidade, religião entre outros fatores. O ambiente proporciona embates, afinal as diferenças estão postas. Porém, não significa que o ambiente deva ser construído na lógica do preconceito, da discriminação e do racismo, e nem da tolerância, mas do (re)conhecimento e respeito a diversidade. Para isso é necessária a interferência do/a educador/a na mediação dos conflitos em favor do respeito. Todavia, nem sempre esta prática ocorria na turma em questão. A interferência do educador para solucioná-los nos pareceu distante. E quando ocorria a interferência, o conflito cessava momentaneamente, recomeçando, assim que o mesmo se ausentava. O que era razoavelmente frequente em virtude dos ensaios do projeto “Africanidade” em outros ambientes e da

sobrecarga de atividades gerada, já que o professor/idealizador assumira desenvolver o projeto praticamente sozinho.

Tanto se retirava com alunos a ensaiar a peça teatral do “Africanidade”, tanto na resolução de problemas e/ou questões administrativas que envolviam o projeto. Talvez por isto, a minha condição de estagiária na sala de aula era vista com bons olhos pelo educador, uma vez que os ensaios para o projeto “Africanidade” ocorriam com menos preocupação de sua parte, pois os/as alunos/as, que não estavam ensaiando, não ficavam sozinhos em sala durante sua ausência.

Segundo, o professor/idealizador com a realização do “Africanidade” ele se encontrava muito sobrecarregado devido às atividades que desenvolvia, sendo uma situação “humanamente impossível conseguir se desdobrar para regência das aulas e ensaios para o projeto”. Inere-se que a ausência de participação de outros docentes no desenvolvimento do projeto prejudicava e sobrecarregava o professor, prejudicando a prática pedagógica, para além do projeto. E aparentemente, diante da realização do projeto e a regência das aulas, a visível sobrecarga de tarefas, levava o professor a se dedicar mais à atividade que lhe proporcionava mais prazer em ser um educador, o projeto “Africanidade”. Com isto, vimos que, o que poderia ser um momento de produção prazerosa do conhecimento e trocas de ideais, se transforma em um campo cheio de tensões: pela falta de apoio geral da escola; pelo acúmulo de atividades a serem desenvolvidas pelo professor e pela falta de transversalidade do tema no contexto, torna-se um conteúdo a mais; e, o principal, as crianças não absorvem a importância do estudo da cultura afro-brasileira, como deveriam. Consequentemente, um/uma ou outro/a aluno/a amadurece a sua consciência racial. O mesmo sintoma dos/as estudantes ocorre quando o quadro docente, em sua maioria demonstra o desinteresse.

Segundo Penin, os profissionais da educação têm um histórico de ausência em sala de aula, devido às condições de trabalho, de sobrecarga da jornada de trabalho, as licenças, em sua maioria, justificadas por questões de saúde (1994, p. 137).

O educador, sujeito da pesquisa, não recorre às faltas justificadas por saúde, ao contrário, se revela dedicado, gestor proativo (GARCIA, 2010) e interessando com o trabalho que se propõe desenvolver, suas ausências são consequência do seu esforço em manter o projeto vivo e por acreditar numa educação para as relações étnico-raciais. Todavia, como vimos, o quadro não lhe é favorável.

Como foi dito, na visão do professor, o projeto como vem sendo desenvolvido consegue aos poucos atender a demanda da turma. Alega que ocorreram mudanças no comportamento dos/as alunos/as diante do projeto. Mas, as observações feitas com essa

turma nos revelam outra situação. O “Africanidade” não dialoga com as situações-problemas vivenciadas pela turma e, os conflitos de diferente natureza como racial, econômica, cultural, estético explodem dentro da sala de aula, enquanto o projeto acontece do lado de fora da sala.

O projeto tem bons objetivos, o professor se mostra envolvido e responsável com o seu trabalho, mas supervaloriza o sucesso e alcance do projeto. E, nos parece, que o mais grave é que o retira da sala de aula. O retirar da sala de aula, não se refere necessariamente ao espaço físico da sala. É que não consegue o envolvimento de toda a turma em todas as atividades referentes ao projeto. Com isso, reforça, inconscientemente, uma imagem negativa do espaço da sala de aula. Porque parte das crianças destacou como positivo o lúdico, o movimento e a alegria aconteciam quando ensaiavam as apresentações do “Africanidade”, já que eles podiam despertar suas manifestações artísticas e se aproximarem do lúdico. O desenvolvimento do projeto, a alegria se confundia com momento de recreação que ocorria na quadra esportiva e não na sala de aula.

### **3.10. A quadra esportiva**

Os/as alunos/as iam à quadra quando tinham um bom comportamento. Era uma negociação entre alunos/as e professor. Caso os/as alunos/as fizessem as atividades propostas e se comportassem bem o professor os levaria até a quadra esportiva, caso contrário, permaneceriam em sala, como castigo. Em algumas das situações do trabalho em campo, em que fiquei sozinha com os/as alunos/as na quadra, enquanto o professor resolvia questões relacionadas ao projeto “Africanidade”, percebi o quanto aquele momento era precioso e bem quisto pelas crianças. Observei que todos/as podiam correr e movimentar seu corpo. Sem os olhares do professor, as crianças dividiam o espaço da quadra para diferenciar as brincadeiras.

A quadra estava em péssimas condições de uso. Era uma quadra sem redes para jogar futebol e tinha o piso de concreto muito quebrado, que poderia causar acidentes às crianças. Ao redor da quadra tinha muita terra vermelha, sem árvores e área coberta e as pessoas permaneciam embaixo do sol, enquanto a utilizava, mas isto não parecia incomodar e os/as alunos/as se mostravam mais companheiros e abertos aos diálogos, que no frescor da sala de aula.

Nas brincadeiras, a turma era dividida entre meninos e menina. Eles dividiam uma única quadra. Na partilha, os garotos ficavam com a maior parte para jogarem o futebol e as meninas ficavam com a menor parte ao fundo da quadra, as brincadeiras realizadas eram os jogos de futebol e a queimada. Durante o futebol pude perceber que, ao mesmo tempo em que

brigavam, existia companheirismo e parceria entre eles. As crianças demonstram sua autonomia naquele espaço de recreação. Aquele momento, eles/elas negociam e estabeleciam as regras das brincadeiras, bem como resolviam suas divergências.

No futebol, apenas brincavam os meninos, com exceção de uma garota. Essa garota se relacionava melhor com os meninos, sempre falante mantinha um bom relacionamento com os demais alunos da turma. As meninas brincavam de pique- bandeirinha, com exceção de um garoto. Esse garoto era sempre perseguido por seus colegas da turma devido a uma suposta homossexualidade. Afirmavam que ele era gay e o mesmo se defendia negando. Ambas as exceções remetem a reflexões sobre a presença da divisão binária de gênero nas brincadeiras. E, os que não se adequam a normativa binária do gênero sofrem com o preconceito.

Brinquei com os dois grupos e pude notar as conversas e movimentações. A quadra era o momento em que todos gostavam, assim como o recreio. Um momento em que estão mais livres do olhar do professor e mais autônomos, pois eram eles que decidiam as brincadeiras, a partilha da quadra e quem brincava. Apesar de todos os conflitos, nota-se que quadra e o recreio fugiam ao formato da sala de aula.

Fora da sala, as crianças pareciam ser mais livres e felizes, como se o espaço da sala de aula fosse uma punição. Esses momentos descontraídos e de felicidade, no entendimento das crianças, ocorriam, também, quando elas participavam dos ensaios do “Africanidade”, pois o formato artístico do projeto, com danças, teatro e música se diferenciava das atividades propostas na sala de aula e, se aproximava da dinâmica da quadra. Porém a felicidade dos alunos não excluía e/ou sanava os conflitos. Os conflitos se diferenciavam dos que ocorriam em sala de aula, pois lá, às vezes, existia a mediação do educador; na quadra, raramente, os conflitos eram resolvidos pelos próprios/as alunos/as. Eles recorriam a intervenção do educador, mesmo porque este pouco permanecia com os/as alunos/as em quadra.

## Considerações finais

A população negra sempre reivindicou os seus direitos sociais, em tempos em que esses direitos nem existia e, em outros que mesmo com a existência não eram reconhecidos.

No campo da educação, da saúde, da renda, do mercado de trabalho e tantas outras variantes sociais, a população negra, expressivamente, obteve os piores tratamentos advindos do Estado no que diz respeito ao direito e acesso as políticas que estavam e estão ligadas a essas variantes. E, quando as políticas se tornam alcançáveis, percebe-se que, a iniciativa advém das pressões políticas da trajetória da luta negra no Brasil.

Se pensarmos no campo da educação, atualmente, nota-se que, mesmo que num processo lento e gradual, as estatísticas demonstram avanços positivos da população negra em comparativo com a população branca, que não conviveu e não convive com a cultura do racismo, bem como o racismo institucional que, torna-se um impeditivo a ascensão social vertical dos/as negros/as.

Uma conquista para Movimento Negro e para a sociedade, que minimamente acredita na possibilidade e concretude da democracia social e racial foi à aprovação da Lei 10.639/03. A mesma provocou mudanças no cenário educacional, traçando novas diretrizes, mas com velhas demandas sociais.

A obrigatoriedade da lei que referenda o ensino de História da África, dos Africanos, bem como da História e Cultura Afrobrasileira, ou seja, a África ressignificada provocou mudanças na LDB/96, nos currículos escolares, na Política Nacional do Livro Didático, entre outros.

Este estudo referendou, ainda, no que diz respeito à elaboração dos livros didáticos de História, assim como a política do livro didático que, apresenta um quadro de permanências negativas nos conteúdos desse material didático, em relação a população negra.

Face ao exposto, a fase I deste estudo revela a urgência de se (re)pensar como ocorre: I) a seleção das coleções do material didático das editoras, e II) quais são os segmentos sociais que são beneficiados. E, também, III) quem participa da Comissão de Elaboração dos critérios e da seleção desses livros. Apesar de se submeterem, teoricamente, aos critérios do PNLD, situações de preconceito racial, de naturalização da escravidão e da forte ideologia de normatização da cultura branca estão latentes. Além do mais, o mesmo material IV) se encontra defasado e inapropriado para a sua utilização em sala de aula, levando o educador a

buscar alternativas para a efetivação de suas aulas de Histórias referentes à obrigatoriedade legal de cumprimento à história e cultura Africana e Afro-brasileira.

Ainda refletindo sobre o impacto e aceitabilidade da Lei 10.639/03 percebe-se, neste estudo, que práticas pedagógicas que promovam uma educação antirracista encontram obstáculos na implementação efetiva e, com participação expressiva no espaço escolar.

O projeto “Africanidade: a cor do zumbido” diante das observações e questionários aplicados durante a pesquisa apresenta três movimentos. O da escola que apresenta uma visão restrita sobre a aplicação do art. 26-A da LDBEN/96, evidenciando o não reconhecimento dos conflitos raciais como importantes no contexto escolar, com isto nota-se que as ações do projeto ocorrem isoladamente na instituição escolar. Do professor/idealizador do projeto que, com o intuito de praticar a educação antirracista não consegue interferir, de fato, nos conflitos raciais e sociais existentes entre os alunos/as no ambiente da sala de aula, visto que, em sua maioria, as atividades lúdicas que exploram elementos da cultura afro-brasileira ocorrem no espaço extra-classe. E a visão dos/as alunos/as que enxergam o projeto apenas como o momento de fuga das amarras da sala de aula que, em seu formato, não permite a liberação do ser criativo dessas crianças, muito menos que aflore a sua consciência racial e o respeito à diversidade.

Em suma, percebe-se a necessidade de maior participação do Estado e a avaliação e monitoramento dessas políticas educacionais, visto que essas políticas quando observadas no cotidiano da escola se apresentam limitadas do que avançadas.

Algumas indagações neste estudo ainda permanecessem. Sendo necessária a continuação do mesmo para melhor refletirmos sob as lacunas que, as fases da pesquisa não conseguiram responder. Visto que, todas as abordagens realizadas no trabalho nos remetem a discussões sobre temas estruturantes de sociedade, ou seja, classe e raça, tais lacunas deixadas pela presente pesquisa poderão ser debatidas nos estudos mais aprofundados sobre o marxismo e pós-colonialismo.



## Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº10.639**, de janeiro de 2003. Alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; e dá outras providências. Disponível em:

[HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110639.htm](HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110639.htm). Acesso em 17 de fevereiro de 2009.

BRASIL. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm) . Acesso em 17 de fevereiro de 2009.

BRASIL, Constituição da República Federativa, de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) . Acesso em 13 de setembro de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2007**: História: séries/ anos iniciais do ensino fundamental. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Guia de livros didáticos: **PNLD 2010** : História. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.348 p.

BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasieleira e Africana**. SECAD/MEC. Brasília, 2004.

BRASIL. LDB: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394**, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e legislação correlata. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Educação: legislação federal**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.p.56-57.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

CHIANCA, Rosaly Braga; TEIXEIRA, Francisco M.P. **História: livro do professor.** 2.ed. São Paulo: Ática, 2004.(Coleção Pensar e Viver).

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Maria Cecília de Sousa Minayo (org.).26.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p.61-67.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009, p.39-49.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e ensino de História.** – 2.ed., 1 reimp.-Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P.29-71.

FONSECA, Vinícius Marcus. As Primeiras Práticas Educacionais com Características Modernas em Relação aos Negros no Brasil. SILVA, Petronilha B. e PINTO, Regina P. Negro e Educação. São Paulo. Ação Educativa. Anped, 2001.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1995-2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Raça e Classe na Gestão da Educação básica brasileira.** Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós-graduação em educação da UnB. Março de 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Superando o Racismo na escola.** 2º edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

\_\_\_\_\_. **Diversidade cultural, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica,** In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.M. de A.; SILVÉRIO, V.R. (orgs). Educação como prática da diferença. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.p. 21-63.

\_\_\_\_\_. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola/** Eliane Cavalleiro (organizadora). – São Paulo: Summus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006, P.07-22.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil:** Evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro. 2001.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/ GPP – GeR: módulo V/ Org. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andréia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? / José Carlos Libâneo. – 10. Ed. – São Paulo, Cortez, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Diversidade Cultural.** Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF(n. 10) (janeiro/junho 2008/2010) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/ 2008/2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Sankofa: educação e identidade afrodescendente.** Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola/ Eliane Cavalleiro (organizadora). – São Paulo: Summus, 2011.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história**/ Silma do Carmo Nunes. – Campinas/ SP: Papirus, 1996 – (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico)

PENIN, Sonia T. de Sousa. **A aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira; RIBEIRO, Iglê Moura Paz. **Concepções que Envolvem o Projeto Político-Pedagógico (PPP).** História e cultura afro-brasileira e africana na escola./ Cléia Medeiros. Iradj Roberto Eghrari, coord. – Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

RUAS, Maria das Graças. O estudo da política. Tópicos selecionados/ Maria das Graças Ruas e Maria Izabel Valladão de Carvalho (orgs.), *et alii*:Paralelo 15, 1998.

SANTOS, Sales Augusto dos (Orgs) **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: MEC/Secad, 2005 (Coleção Educação para todos), p. 23.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Consciência negra em cartaz**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 38-41.

SILVA, Ana Célia da. **Superando o Racismo na escola**. 2º edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-34.

\_\_\_\_\_. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº10.639/03**/Brasília: SECAD/MEC, 2005.p.39-61.

SILVA, Paulo Vinicuis Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.p.89-189.

SOUZA, Edileuza Penha; SOUZA, Bárbara Oliveira. **Proposta para uma educação anti-racista**. História e cultura afro-brasileira e africana na escola./ Cléia Medeiros. Iradj Roberto Eghrari, coord. – Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional** - Rio de Janeiro: Lamparina, 2007,4.ed.

THEODORO, Mario (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

VESENTINI, J. William; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. **Aprendendo sempre: história: 5º ano do ensino fundamental (4ª série)**. São Paulo: Ática, 2008.

WEDDERBURN. Carlos Moore. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº10.639/03**/Brasília: SECAD/MEC, 2005.p.133-162.

## Anexo 1 – questionário aplicado aos alunos/as

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Onde mora: \_\_\_\_\_

( ) Preto

( ) Pardo

( ) Amarelo

( ) Indígena

( ) Branco

( ) Outros: \_\_\_\_\_

Você gostou de Africanidade? Porquê?

## ANEXO 2 – PEÇA TEATRAL ADAPATADA “MEU BOI BONITO”

## Meu Boi Bonito 1

**Catirina:** Vige Maria, qui tontura, qui vontadi di butá us bofe prá fora , uma vontadi di lançar, arguém tem qui mi ajudá, arguém tem qui fazer alguma coisa.

\_Ô pai Francisco, mi ajude, é uma ância danada, uma gastura infeliz, uma queimação da gota serena. Ai meu Deus! Ai qui vontadi di cumê língua di boi, si eu num cumê essa língua, essê minino num sai. Ai meu Deus!

**Pai Francisco:** Vigi Maria, qui mulé mais aperriada é essa qui eu arrumei. Num si aperrei assim mulé, nu teu estadu issu é naturá, i você num é primera sem Sigunda não. Todo mundo sabi qui mulé buchuda tem deseju, Catirina, todú mundo sabi!

**Catirina:** Mais hôme, todú mundo sabi, então faça alguma coisa, mais não mi dêxi passá pêla essa agunia medonha, qui está mi consumino, é uma gastura qui eu não aguento mais pai Francisco, tu mermo disse qui todú mundo sabi. Eu só queru qui tu mi arrumi língua di boi prá eu cumê! Ai meu Deus, ai meu Deus, u meu fio vai nacê cum cara di boi, ô pai Francisco, mi ajude!

**Pai Francisco:** ( passando a mão na cabeça e andando de um lado para outro). - Veilei-me meu nossu Senhô Jesus Cristu, minha santa Vigi Maria! U qui eu vô fazê, prá arrumá língua di boi prá essa mulé. Deixá meu fio nacê cum cara di boi é qui eu num possu. Mais também si mi pegarem cortanu a língua di um boi eu tô perdidu pru restu da minha vida. Bem... mais o capitão é ricu, tem muito boi guardadu, i dispois eu só vô cortá a língua di um boizinho, ele não vai nem notá, tem tantu boi nu pastu ( pega uma faca, caminha em direção ao boi, corta-lhe a língua i traz para mulher).

**Catirina:** Ai meu Deus! Vigi Nossa Senhora , u qui qui eu façu. Qui deseju danadu, qui vontadi di cumê língua di boi. Ai pai Francisco!

**Pai Francisco:** Pois oia aqui, pari di chorá, pois tua agunia vai passá agora, mati seu deseju di cumê língua de boi, pois eu matei u maió i mió boi qui tinha na fazenda. Com cara di boi essi mininu num naci mais Catirina.

**Catirina:** Mais hôme, ocê tá doido, matô u maió boi du capitão? Quandu eli discubrí, bota nós prá fora da fazenda, si num mandá matá ocê! Ai minha vige santa Mãe de Deus, minha vige Maria, era só u qui mi fartava, matá meu deseju i logo dispois sê matada.

**Capitão:** ( aparece falando alto)

- Meu boizinho, meu lindo boizinho, meu melhor boizinho. O boi que eu mais gostava. O que é que eu vou fazer sem meu boizinho? Eu só queria saber quem foi o desgraçado, o infeliz que teve a coragem de matar meu boizinho. Mas eu vou mandar investigar e mando matar. Não é para escapar esse assassino do meu boi bonito.

**Catirina:** U capitão já descubriu, não tem mais jeitu, ou nós morri ou nós morri, num tem escapatória. Mi acuda minha santa Mãezinha di Deus. U qui será Du meu pai Francisco agora? Vige Nossa Senhora!

**Rezadeiras:** (Entra e dança a música do boi - Edson Cordeiro)

- U qui é qui tu tem mulé? Nu teu estado num podi si aperriá qui faz má!

**Catirina:** Ocês num sabi u qui aconteceu! Eu tava com deseju di cumê língua di boi, pois tava com uma agunia danada, uma queimação da muléstia. Agora ocês tem qui mi ajudá a livrá pai Francisco da morti, eli matô u boi du patrão, u maió boi da fazenda, u boi bunito e u capitão vai mandá matá ele. E u capitão vai matá nós,

**Rezadeiras:** Num si avexi Catirina, nós tamu aqui prá ti ajudá. Nós num vamu deixá o capitão matá o pai Francisco

- É mermu mulé!
- Nós ressucita u boi cum reza.
- Si aproxegue Maria, vamu unir isforçus... pegui us gaius.

(Todas) Eu ti rezu, eu ti curu, istais môrtu, mais não istais duru. ( três vezes)

**Capitão:** Meu boizinho, meu boi bonito! Obrigado meu Deus pelo meu boizinho! Eu pensei que nunca mais ia ver o meu boizinho. Aquele miserável quase me matou do coração, mas agora eu só quero festa. Vamos chamar as dançarinas.

Quero ver o meu boizinho dançar. Vamos dançar meu boizinho. Porque agora é só alegria. É só festa

(Música do boi)

**Capitão:** Mas que gota serena e essa!

Raimundo! Ô, Raimundo! Cadê as dançarinas, Homem!

(Entram as dançarinas)

Mas é cada uma mais bonita que a outra. Êta diacho! Como são bonitas. São todas umas calungas. Olha, que beleza! São umas belezuras. Solta o fole aí Raimundo.

(Música final - Boi bumbá)



## ANEXO 3 - PROJETO CHOCOLATE LITERÁRIO – 2010

19

**Chocolate Literário****Justificativa:**

A leitura é indispensável para o sucesso do educando, mas estes se mostram desinteressados. Com intuito de amenizar este desinteresse e proporcionar às crianças momentos de prazer durante a leitura, surgiu a idéia de se desenvolver um projeto que os envolvesse de forma lúdica e descontraída com a literatura.

**Objetivos:**

- Desenvolver o interesse e gosto pela leitura;
- Exercitar a prática da leitura de literatura infantil;
- Resgatar a importância da literatura para nosso desenvolvimento intelectual;
- Discutir a importância da escrita e da leitura e a co-relação entre elas;
- Ler para usufruir momentos de lazer e estabelecer relação entre a realidade e a fantasia; e
- Oportunizar o contato com diversos autores e obras.

**Desenvolvimento:**

**Detonador:** Leitura e discussão de livros de escritores locais.

Incentivar a leitura é transpor as amarras do não pensar e conduzir ao educando a outras possibilidades de viagens ao mundo da fantasia. Por este motivo o trabalho será realizado em sala com a leitura e discussão de livros de literatura infantil. Para cada livro trabalhado em sala, serão desenvolvidas as seguintes atividades:

- Desenhos, Dobraduras e criação de fantoches;
- Produções de textos;
- Pesquisa sobre o autor e obra e ficha literária;
- Montar apresentações teatrais e musicais;
- Situação-problema com os personagens;
- Desenvolvimento do letramento.

**Culminância:**

Nessa busca pelo prazer da leitura nada melhor que o contato com aqueles que possibilita a viagem a este mundo maravilhoso. Assim nesse dia teremos a visita de alguns autores apreciados durante o projeto para serem homenageados e questionados pelos alunos. Isso a base de apresentações e de um gostoso chocolate quente!

**Recursos:**

Professores, alunos, coordenadores, autores e equipe de direção.



Livros de literatura, som, cd, lápis de cor, giz de cera, material impresso, papel, além de materiais necessários para ornamentação e figurino.

**Cronograma:**

setembro de 2010

**Avaliação:**

Será feita no desenvolvimento do projeto, por meio de observação, registro e discussão.

## ANEXO 4 – PROJETO AFRICANIDADE – A COR DO ZUMBIDO 2009/2010

Projeto Africanidade – 2009 / 2010  
A cor do Zumbido

Objetivo geral:

perceber a importância do negro no contexto sócio-político-cultural brasileiro.

Objetivos específicos:

Fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra;

Promover, através da literatura, um despertar da história dos afros e afros-descendentes;

Reconhecer que a sociedade brasileira é formada por grupos étnico-raciais distintos e com iguais contribuições culturais;

Despertar nos alunos a riqueza da nossa diversidade étnico-racial e cultural através das artes, estimulando a auto-estima.

Justificativa:

O estudo da africanidade se faz necessário por promover o conhecimento da diversidade étnico-racial e cultural existente no Brasil e apagar a repressão histórica sofrida pelos afros e afros-descendentes.

E a escola tem o papel essencial na difusão de uma educação multiculturalista e lutar contra a discriminação e o racismo. Com intuito de superar o etnocentrismo europeu, reestruturar as relações étnico-raciais e sociais, desalienando os processos pedagógicos.

Tendo como aliado nesse processo, a Literatura Infantil e a Música Popular Brasileira tão presentes em um contexto escolar, pois elas nos impulsionam a uma viagem por mundos ilimitados, oferecendo oportunidades de uma discussão das relações que há tanto tempo mantiveram-se ocultas.

Desenvolvimento:

Em um contexto de uma educação das relações étnico-raciais é preciso deixar claro que o racismo existe e deve ser combatido construindo uma identidade negra em nosso país.

Com isso, iniciaremos o trabalho com o filme Kiriku e a Feiticeira. Uma adaptação de uma lenda africana.